

Rehtorin kevätjuhlapuheen perinne diversiteettien aikana

– Dialoginen lähestymistapa rehtorien puheisiin

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2018
Antti Kariola

Ohjaaja: Fred Dervin



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Antti Kariola			
Työn nimi - Arbetets titel Rehtorin kevätjuhlapuheen perinne diversiteettien aikana – Dialoginen lähestymistapa rehtorien puheisiin			
Title The tradition of an elementary school principal's celebratory speech in the age of diversities – A dialogical approach to the principals' speeches			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Fred Dervin		Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 56 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkielmassani selvitän, mitkä tekijät vaikuttavat espoolaisten yläkoulujen rehtorien kevätjuhlapuheisiin. Alati muuttuvan yhteiskuntamme moninaisten diversiteettien näkökulmasta selvitän myös, mitä rehtorit haluavat saavuttaa kevätjuhlapuheillaan. Kevätjuhlapuhe toimii tutkielmassani välikappaleena, ikkunana, jonka kautta pyrin tarkastelemaan rehtorien asenteita koululaitosta kohtaan ja kuinka he ottavat kantaa diversiteetin oppilaan huomioon ottamisen haasteeseen. Selvitän tutkielmassani myös rehtorien kevätjuhlapuheen taustaa ja merkitystä. Lisäksi tarkastelen uuden opetussuunnitelman yhteyttä kevätjuhlapuheeseen.</p> <p>Hypoteesini on, että rehtorit kommentoivat kevätjuhlapuheista puhuessaan koulunpidon nykytilaa. Rehtorit pitävät juhlapuheitaan merkityksellisinä ja tavoitteeni oli selvittää, mikä kevätjuhlapuheen merkitys on nykypäivän koululaitoksessa. Aiempaa tutkimusta rehtorien juhlapuheista en löytänyt.</p> <p>Tutkielmassani haastattelin kolmea espoolaisen yläkoulun rehtoria. Haastattelin yksilöhaastatteluissa heidän näkemyksiään kevätjuhlapuheeseen liittyen sekä heidän vuonna 2017 pitämänsä kevätjuhlapuheeseen liittyen. Aineistonkeruumenetelmänä käytän laadullista asennetutkimusta ja analyysissä keskityn aineiston dialogismiin eli moniäänisyyteen.</p> <p>Tutkielmassani kävi ilmi, että yhteisön perinteiden jatkaminen elää vahvasti rehtoreiden puheissa, vaikka uusi opetussuunnitelma on oppilaskeskeinen sekä yksilöllisyyttä korostava kasvatusalan paradigma ovat voimissaan.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Rehtorin juhlapuhe, diversiteetit, moniäänisyys			
Keywords School principal's celebratory speech, diversities, multivoicedness			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Antti Kariola			
Työn nimi - Arbetets titel Rehtorin kevätjuhlapuheen perinne diversiteettien aikana – Dialoginen lähestymistapa rehtorien puheisiin			
Title The tradition of an elementary school principals' celebratory speech in the age of diversities – A dialogical approach to the principals' speeches			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Fred Dervin		Aika - Datum - Month and year February 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 56 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract The aim of my study is to find out, which factors affect the celebratory speeches of Espoo elementary school principals, which are held at the end of each school year. From the view point of our ever-changing society of multiple diversities, I will also find out what the principals want to achieve through their celebratory speeches. The celebratory speech is a means to an end, a window, through which I examine the attitudes of the principals towards every day school life and how they position themselves with the challenge of a diverse student. I will also find out the meaning and background of these celebratory speeches. I will examine the connection between the celebratory speech and the national curriculum, which has come to effect in the year 2016. My hypothesis is, that the principals will comment on their everyday school life through the talk on the celebratory speech. The celebratory speeches are important to the elementary school principals and the aim of my study is to find out, what the meaning of these speeches is in a modern school system. I have not found former studies on principals' celebratory speeches. In this study I interviewed three elementary school principals in Espoo. I held private interviews with the principals on their views regarding the celebratory speeches and on their speech which was kept at the end of the school year of 2017. My data gathering method was that of a qualitative attitude research and for my analysis I used dialogism as a method for multivoicedness. In this study, I found out that the keeping up the traditions is persistent in the way the principals talk about the speeches, although the new national curriculum is a learner centered curriculum and the paradigm in the field of education is emphasizing the individual.			
Avainsanat - Nyckelord Rehtorin juhlapuhe, diversiteetit, moniäänisyys			
Keywords Principals' celebratory speech, diversity, multivoicedness			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1 JOHDANTO	1
1.1 Suomi 100 – ”hysteria”	3
1.2 Uusi suunnitelma	4
2 TEOREETTINEN TAUSTA	6
2.1 Kevätjuhla keksittynä perinteenä	6
2.2 Säädösten seuraajasta moninaisuuksien johtajaksi	8
2.2.1 Johtajavasta opettajasta peruskoulun rehtoriksi	8
2.2.2 Koulun sisäisen kehityksen johtajaksi	9
2.2.3 Rehtorin koulutus ja tehtävät	10
2.2.4 Rehtori pedagogisena johtajana	12
2.3 Opetussuunnitelma	15
2.3.1 Opetussuunnitelmateoria	15
2.3.2 Kevätjuhlapuhe uudessa opetussuunnitelmassa	17
2.4 Mikä kevätkuuhlapuhe?	19
2.5 ”Monikulttuurisuus”	21
2.5.1 Monikulttuurisuus, interkulttuurisuus ja monikulttuurisuuskasvatus	22
2.5.2 Postmoderni yksilö ja yhteisöllisyys	24
2.5.3 Monikulttuurisuudesta kulttuuriseen moninaisuuteen, diversiteetistä diversiteetteihin	26
2.5.4 ”Monikulttuurinen” koulu	27
2.5.5 Menestyvän monikulttuurisen koulun resepti?	28
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
4 TUTKIMUKSEN KULKU	31
4.1 Tutkija kehyksessään	31
4.2 Taustatutkimus	31
4.3 Espoolaiset rehtorit tutkimuksen kohteena	32
4.4 Rehtorien tavoittaminen	34
4.5 Rehtorien kohtaaminen	35
4.6 Haastattelujen sujuvuus	36

5 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET VALINNAT	37
5.1 Tutkielman laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet	37
5.2 Aineistonkeruu laadullisen asennetutkimuksen metodilla	39
5.3 Dialogismi tieteenfilosofisena lähestymistapana	40
6 AINEISTON ANALYYSI	40
6.1 Haastateltavien taustatiedot.....	40
6.2 Aineisto puhuttelee tutkijaa	41
6.3 Moniäänisyyden analyysin metodi	42
7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	48
7.1 Rehtorin virkaikä ja minä -positiot	48
7.2 Kaiut määräävät kevätjuhlapuheen määritelmän	49
7.3. Mitä rehtorit saavuttavat kevätjuhlapuheella	51
7.4. Kevätjuhlapuheen kehitys	52
7. 5 Diversiteetit ja kevätjuhlapuhe	53
LUOTETTAVUUS	54
POHDINTAA	55
LÄHTEET	57
LIITTEET	63

1 Johdanto

Laadullinen tutkimus alkaa ihmettelystä (Eskola & Suoranta, 1999, s.34). Kävin toissavuoden joulukuussa (2016) ylioppilaiden lakitustilaisuudessa eräässä eteläpohjalaisessa lukiossa. Tilaisuudessa lukion perinteet ja arvot tulivat vahvasti esiin. Juhlan alussa oppilaat lukivat sotaveteraanien kyseiselle lukiolle antaman viestin, jossa kehoitettiin oppilaita muistamaan sitä, mitä Suomessa tapahtui toisen maailmansodan aikaan. Oppilaat lähetettiin viemään seppeleitä sankarihaudalle ja oppilaat toteuttivatkin roolinsa vakavin kasvoin ja perinnettä kunnioittaen. Tilaisuudessa kävi myös ilmi, että koulussa oli ollut vaihto-oppilas Australiasta sinä lukuvuonna ja häntä oli pyydetty pitämään puhe kokemastaan juhlatilaisuudesta. Vaihto-oppilas aloitti puheen lukemalla paperilta suomen kielellä ja jatkoi lopun puheestaan äidinkielellään. Muistan miettineeni, mitä vaihto-oppilas mahtoi ajatella koko juhlasta ja siitä, että hänet nostettiin jalustalle kuvainnollisesti sekä kirjaimellisesti yhteisön ulkopuolelta tulleen? Tunsiko hän kuuluvansa yhteisöön vai korostuiko tilaisuudessa hänen ulkopuolisuutensa kouluyhteisöön nähden? Miksi koulussa oli päätetty antaa hänelle puheenvuoro? Kenties koulun rehtori halusi välittää juhlatilaisuuteen saapuneille kuvaa kansainvälisyydestä?

Tästä tilaisuudesta sain idean tutkielmalleni. Perinteiden kunnioittaminen ja globaalien ilmiöiden vaikutus suomalaiseen kouluinstituutioon kutkuttivat mieltäni. Halusin selvittää, miten nykyaikaisessa koulunpidossa vastataan muutoksen ja jatkuvuuden haasteeseen. Halusin perehtyä koulun yhteisiin juhliin. Ajankohdaltaan seuraava koulun juhla, jota voisin tarkastella, olisi kevätjuhla, joka pidetään lukuvuoden päätteeksi.

Kevätjuhla on suomalaisissa kouluissa perinne, jota pidetään itsestäänselvyytinä ja rehtorin juhlapuhe on perinteisesti ollut ohjelmanumerona koulujen kevätjuhlissa. Näin muistellaan Seinäjoen yhteiskoulun, yhteislyseon ja tyttölyseon historiikissa vuosilta 1913–1963: ”Lukuvuoden päättäjaisenä pidetty k e v ä t j u

h l a »lakkiaisineen» lie useimmissa kouluissa samanlainen viralliselta ohjelmaltaan: rehtorin puhe oppilaskunnalle ja ylioppilaille, arvokas musiikkiohjelma, ylioppilaskirjain ja -lakkien jako, ruusu, »Maamme» ja opettajain onnittelut. Sitten koulun pihalla suuri »kukittaminen» valtavassa tungoksessa. Tämän jälkeen ruusujen vienti sankarihaudalle ja Mannerheimin patsaalle ja illalla ylioppilasjuhlat. Mieleen jäävintä lie kuitenkin keväiset koivut juhlasalissa ja niiden ihana tuoksu ja »Jo joutui armas aika ja suvi suloinen», heleitten äänten laulamana.” (Ala-Kulju, 1964.)

Kevätjuhlaan liittyvä suvivirsi aiheutti vuosikymmenen alussa kohua. Osa kouluista luopui suvivirrestä, koska se koettiin uskonnollisesti tunnustuksellisena ja siksi uskonnonvapauden vastaisena kouluissa, joissa oppilaista merkittävä osa on maahanmuuttajia tai eri uskontokuntien edustajia. Eduskunnan perustuslakivaliokunta päätyi suvivirren suhteen kantaan, jonka mukaan se on osa kansallista kulttuuriperintöä ja näin Euroopan ihmisoikeustuomioistuimen linjan mukainen. (Yle, 2014.) Työni liittyy samankaltaiseen diskurssiin perinteiden ja yksilöiden oikeuksien välisistä suhteista.

Päädyin siis tutkimaan koulun lukuvuoden päättävää kevätjuhlaa. Juhlan rakenne vaihtelee koulukohtaisesti, mutta yksi juhlanumero näyttäisi yhdistävän useimpien koulujen kevätjuhlaa: rehtorin juhlapuhe. Tutkimusta koulun juhliin liittyen löytyy jonkin verran. Pia-Maria Niemi (2016) on tutkinut koulun yhteisiä juhlia yhteenkuuluvuuden ja jäsenyyden näkökulmasta. Toinen työ, joka näyttäisi osuvan lähelle tutkimustani, on Katri Kuukan väitöskirja rehtorin eettisestä johtamisesta monikulttuurisessa koulussa (Kuukka, 2009). Myös rehtorien sekä luokanopettajien käsityksiä juhlaperinteestä on tutkittu (Kallioniemi, Lyhykäinen & Räsänen, 2008; Salo, 2013). Varsinaisesti rehtorin juhlapuheeseen liittyvää tutkimusta en ole löytänyt. Rehtorin juhlapuhe on tutkimukseni rajaamisen kannalta sopivan tuntuinen ja kiinnostava (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 2007, s. 77).

1.1 Suomi 100 – ”hysteria”

Suomi itsenäisenä valtiona täytti viime vuonna 100 vuotta ja uusi opetussuunnitelma (POPS, 2014) oli ollut voimassa viimeisen lukuvuoden. Tässä olivat kaksi asiaa, joita voisi kuvailla merkittäviksi suomalaisessa yhteiskunnassa ja kouluinstituutiossa vuonna 2017. Työni ohjaajakin oli samaa mieltä siitä, että näitä kahta tapahtumaa tullaan käsittelemään rehtorien juhlapuheissa. Suomen sata vuotinen taival näkyi katukuvassa, milloin huoltoaseman Suomi 100 -hampurilaisena, milloin Suomi 100 -kaulakoruina ja uusi opetussuunnitelma oli aiheuttanut julkista keskustelua ainerajojen hälventämisellään.

Näkyvin Suomen 100 -vuotisjuhlaan liittyvä hanke oli Suomi Finland 100 (suomifinland100.fi). ”Valtioneuvoston kansliassa toimiva Suomi 100 -hanke vastaa juhluvuoden ohjelman kokoamisesta mutta juhluvuoden ohjelma voi syntyä vain yhdessä suomalaisten ja Suomen ystävien kanssa sitä rakentaen. Ohjelmasta tulee toteuttamistavoiltaan ja teemoiltaan yhtä monimuotoinen kuin Suomi ja suomalaisetkin ovat.” (suomifinland100.fi). Sain selville, että katukuvassa näkynyt logo (Liite 1) kuului tälle hankkeelle. Logo koristi useita juhluvuoden tapahtumia sekä tuotteita.

Suomi Finland 100 -hankkeen valtuuskunta oli vastuussa yleisistä linjauksista. Sen puheenjohtajana toimi Juha Sipilä ja varapuheenjohtajana valtiovarainministeri Petteri Orpo. Hankkeella oli hallitus, jonka jäseninä toimivat muun muassa piispa Irja Askola, taiteilija Manuela Bosco ja muusikko Karri Miettinen ”Paleface”. Valtuuskunta joutui tekemään päätöksiä siitä, mikä projekti tai tuote sopii Suomi Finland 100 -hankkeelle. Hanke oli siinä mielessä mielenkiintoinen, sillä logolla merkityt tuotteet ja projektit heijastivat valtuuskunnan kuvaa suomalaisuudesta, mikä siihen kuului, ja mikä ei.

Kenelle tämä 100 -vuotias Suomi sitten kuuluu? Olen opiskellut monikulttuurisuuskasvatuksen opintoja ja minua kiinnostaa minkälaista keskustelua aiheesta käydään. Sotavuosiin palannut eteläpohjalaisen lukion ylioppilasjuhlapuhe

pakotti minut miettimään sitä, miten monikulttuurinen koulu monenlaisine oppilaineen liittyy sotavuosiin ja miten yksittäinen oppilas ymmärtää näitä sotaan periytyviä perinteitä? Heräsi kysymys siitä, millä tavalla koulujen juhlissa jatketaan perinteitä?

Koulun juhlalla ja juhlapuheella on merkityksensä perinteiden välityksessä (Kallioniemi et al, 2008). Rehtorin puheella on merkitystä. Rehtori toimii koulun ylimpänä auktoriteettina ja hänen sanomisillaan on vaikutuksia. Koulua pidetään usein pienoisysteiskuntana, jossa kansakunnan yhteisiksi koettuja arvoja ja perinteitä koetaan ja toisinnetaan. Tässä oli tutkielmani lähtökohta; uskoin rehtorin ottavan kantaa Suomen juhluvuoteen ja sitä kautta suomalaisuuteen, sekä vuoden käytössä olleeseen uuteen peruskoulun valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (POPS 2014).

Kesäkuun alussa, suvivirsien veisuun jälkeen, sain tutkimukseen suostuneilta rehtoreilta juhlapuheet luettavakseni, enkä löytänyt niistä viittaustakaan Suomi 100 -juhluvuoteen. Laadullisen tutkimuksen yksi kulmakivistä on hypoteesittomuus ja Suomi 100 -teema osoittautui vääräksi lähestymistavaksi rehtorien keväťjuhlapuheita tutkittaessa (Eskola & Suoranta, 1999). Yksi tutkimustulos sinänsä on se, että aihetta ei edes sivuutettu. Kiinnostavaa oli lähteä selvittämään, miksi? Uuteen opetussuunnitelmaan otettiin kuitenkin kantaa. Tästä alkoi uudenlainen lähestymiskulma.

1.2 Uusi suunnitelma

Jouduin keksimään nopeasti uuden lähestymistavan tutkielmalleni ennen rehtorien kanssa sovittuja haastatteluja. Sen sijaan, että olisin keskittynyt selvittämään rehtorien näkemyksiä suomalaisuudesta keväťjuhlapuheissaan, otin tarkastelun kohteeksi keväťjuhlapuheen. Keväťjuhlapuheet ovat sisällöltään hyvin erilaatuisia ja kontekstisidonnaisia. Pelkästään juhlapuheiden sisältöön pohjau-

tuva tutkimus saattaisi jäädä heikoksi niiden vaihtelevuuden ja niukkuuden takia. Suurella otannalla voisi saada luokiteltavaa tietoa, mutta halusin enemmänkin tietoa kevätjuhlapuheesta ilmiönä, en tilastoina. Päädyin siis haastattelemaan rehtoreita saadakseni syvällisempää tietoa.

Rehtorit virkamiehinä tai -naisina saattavat olla hankalia haastateltavia, sillä he todennäköisesti kommentoivat virkansa mukaisesti esitettyihin kysymyksiin. Maisteriopintojen vaiheessa pääsin tutustumaan laadullisen asennetutkimuksen metodologiaan, joka käyttää haastattelumetodinaan väitteitä ärsykkeinä. Kursilla totesin, että tämä puolistrukturoitu, ärsykkeisiin pohjautuva haastattelumetodi osoittautui hyväksi tavaksi saada haastateltava kommentoimaan ilmiötä monipuolisesti. Otin siis laadullisen asennetutkimuksen metodin käyttöön tutkielmassani. Rakensin väitteet kevätjuhlapuheen ympärille sekä jokaisen rehtorin juhlassa pitämän puheen teemojen ympärille.

Tutkielmani tavoitteeksi tuli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat kevätjuhlapuheeseen ja miten? Kevätjuhlapuhe on tutkielmassani välikappale, eräänlainen ikkuna, jonka kautta tarkastelen rehtorien käyttämiä strategioita uuden opetussuunnitelman, yksilöllisen ”monikulttuurisen” oppilaan ja perinteitä muokkaavan ja jatkavan koululaitoksen esittämiin haasteisiin.

Keskeiset käsitteet: rehtorin kevätjuhlapuhe, diversiteetit, dialogismi.

2 Teoreettinen tausta

Tässä kappaleessa selvitän rehtorin kevätjuhlapuheeseen liittyviä ilmiöitä sekä tärkeimpiä teoreettisia taustoja.

2.1 Kevätjuhla keksittynä perinteenä

Suomen kouluissa on perinteisesti järjestetty koulun yhteisiä juhlia talvella joulun alla sekä keväällä ennen pitkää kesälomaa. Kevätjuhlia voisi määritellä kalendaarijuhliksi. Kalendaarijuhlit noudattavat vuoden kiertoa ja ovat perua agraariyhteisön vuotuisille juhlille. Suomalaisessa yhteiskunnassa kristilliset perinteet sopeutettiin noudatettujen tapojen mukaan niin, että agraariyhteiskunnan viettämät perinteet säilyivät. Joulun, pääsiäisen, juhannuksen ja kekri ovat suomalaisen yhteiskunnan viettämiä kalendaarijuhlia, jotka ovat perinteenä muuttaneet muotoaan ajan myötä. Juhla taas voidaan määritellä niin, että se erottautuu arjesta ja on sidoksissa aikaan, paikkaan ja yhteisöön. (Karjalainen, 1994.) Juhla tuo kaikki yhteisönsä jäsenet yhteen (Karjalainen, 1994, s.11) ja toimii riittinä, rituaalina tai seremoniana, jonka perustana ovat uskonnolliset, hallinnolliset tai sosiaaliset tavat tai jopa lait (Virtanen, 1991, s.126). Koulujen kevätjuhla toimii kouluvuoden päättäjaisinä sekä siirtymänä kesäloman viettoon.

Monikulttuurisuus on leimannut keskustelua koulun juhlista 2000 -luvulla lisääntyneen maahanmuuton ja moniarvoistuneen yhteiskunnan myötä. Keskustelua on synnyttänyt se, miten koulujen juhlat voisivat säilyä sellaisina, että jokainen yhteisön jäsen pystyy ottamaan niihin osaa. Kallioniemi, Lyhykäinen & Räsänen (2008) esittävät koulun juhlien olevan tärkeitä perinteitä osana koulujen antamaa kulttuuriperintökasvatusta ja olennaisia suomalaisen kulttuuri-identiteetin näkökulmasta. He esittävät: ”Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on tärkeää kehittää uudenlaista juhlaperinnettä ja miettiä sitä, miten perinteistä juhlaperinnettä voidaan mukauttaa uuteen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen.

Siitä syystä koulujen juhlaperinteen tutkimus ja kehittäminen on tärkeää.” (Kallioniemi et al., 2008.) Kallioniemi, Lyhykäinen & Räsänen (2008) viittaavat yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jonka tulkitsemisen tarkoittavan lisääntyneen maahanmuuton aiheuttamaa keskustelua koulujen juhlien vieton suhteen.

Käyttäytymistä koulujuhliissa säätelevät usein tavat ja normit, joiden alkuperää ei tunneta ja joiden olemassa olo paljastuu vasta, kun niitä rikotaan (Virtanen, 1991, s.126). Koulussa toteutuvat perinteet voivat vaikuttaa historiallisilta, ikäikaisilta, vaikka ne ovatkin varsin uusia ja osin keksittyjä. Julkiset juhlat, kansallisten sankarien muistaminen sekä monumenttien pystyttäminen ovat toimineet kansakunnan yhtenäisyyden rakentamisen keinoina Euroopassa. Nationalismia edistävät perinteet ovat muodostuneet kansakunnan tai yhteisön yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseksi lähinnä hallinnoimisen ja politiikan tarpeiden mukaisiksi. Perinteitä on muutettu ajan myötä yhteisön jatkuvan muutoksen ja innovatiivisuuden mukana, mutta myös pyritty pitämään osin muuttumattomina yhteisön jatkuvuuden ja muuttumattomuuden tunteen ylläpitämiseksi. (Hobsbawm, 1983.)

Rehtorit itsepintaisesti pitävät kiinni tästä puheen pitämisen perinteestä, mutta puheen sisältö kuitenkin kulkee ajan mukana. Tutkielmassani on kiinnostavaa se, miten Suomen monikulttuurinen ja moniarvoistunut koululaitos pakottavat piileviä rakenteita esille tarkasteltaviksi. Miten monikulttuuristumiseen on sitten reagoitu kasvatuksen kentällä? Siihen palaan myöhemmin tutkielmassani (ks.”2.3 Monikulttuurisuus”).

Suomalaiseen koulunpitoon liittyvät käytänteet ja perinteet ovat siis osin näkymättömiä ja tulevat ilmi vasta kun niitä rikotaan tai niitä kyseenalaistetaan. Rehtorin juhlapuhe on koulunpidossa itsestäänselvyys, jota ei ole kyseenalaistettu. Selvitän tutkielmassani sitä, miten rehtorit selittävät sen olemassaoloa ylipäänsä ja miten he mahdollisesti käyttävät kevätjuhlapuheen perinteen hyväkseen kouluyhteisön johtajina. Tulkitsemisen kevätjuhlapuheen perinteen liittyvän yhteisön yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseen sekä hierarkkisen järjestelmän ylläpi-

toon, jossa rehtori vahvistaa asemaansa yhteisön johtajana joko tietoisesti tai tiedostamattaan.

2.2 Säädösten seuraajasta moninaisuuksien johtajaksi

Koululaitoksen moniarvoistuminen on vaikuttanut olennaisesti rehtorin tehtäviin. Kevätjuhlapuhe on sidoksissa rehtorille annettuihin tehtäviin ja tässä kappaleessa tarkastelen rehtorin työhön ja tehtäviin liittyvää aiempaa tutkimusta. Rehtori toimii koulunsa johtajana ja tuon kappaleessa esille, kuinka työnkuva on muuttunut melko lailla ajan myötä. Nykyajan työnkuva on hyvin monimuotoinen jos verrataan sitä kansakoulun aikoihin.

Ahonen (2001) esittää, että suomalaisen koulun perustehtävä on ollut aiemmin homogeenisellä arvopohjalla, jolloin myös koko yhteisö on tiennyt, mihin koululaitos, opettajat ja rehtorit ovat pyrkineet. Koululaitos oli ollut ulkopuolisen vaikutuksen ja kritiikin ulottumattomissa osin vahvan kirkkosidoksen takia, mutta yhteiskunnallisten muutosten ja uudenlaisten arvokeskustelujen myötä koululaitos on avautunut ulkopuoliselle tarkastelulle ja kritiikille. (Ahonen, 2001.) Rehtori on ollut ja on avainasemassa koulun sisäisen kehityksen kannalta.

2.2.1 Johtajavasta opettajasta peruskoulun rehtoriksi

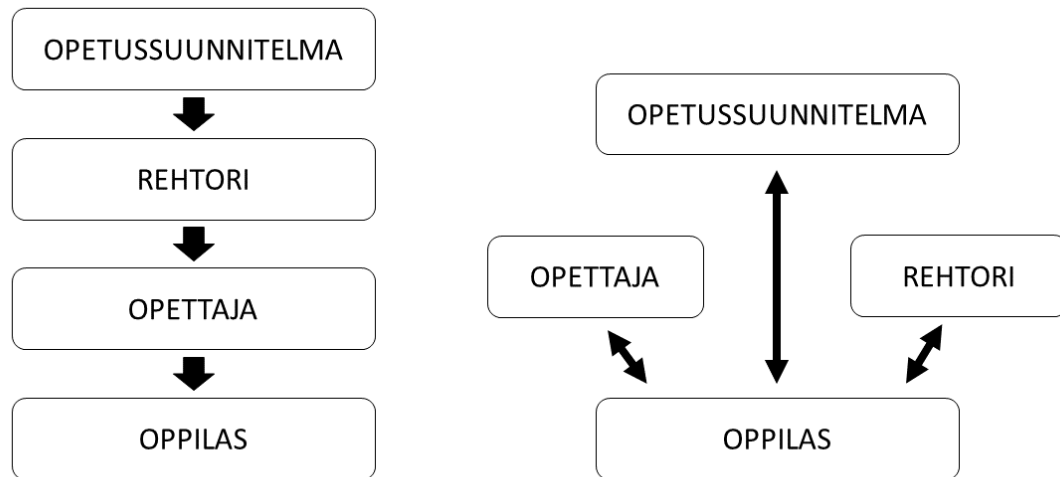
Kansakouluasetuksesta 1866 lähtien suomalainen koulutusjärjestelmä on kokenut erilaisia johtamismalleja ylihallituksen yli-inspektoreista nykyisiin peruskoulun rehtoreihin. Oppivelvollisuuslaki vuonna 1921 piti huolen siitä, että hallinnollisia tehtäviä oli hajautettava paikalliselle tasolle. Kouluissa valittiin johtavia opettajia valvomaan opetusta ja pitämään huolta hallinnollisista asioista koulussa. Vuonna 1958 määriteltiin asetuksessa koulun johtajan tehtävät ja vasta peruskouluasetuksen (1970), myötä koulun johtaja toimi sihteerin kaltaisen työn lisäksi opetustyötä valvovana toimihenkilönä, josta voidaan nähdä alkaneen kou-

lujen pedagogisen johtamisen peruskouluissa. Vielä 1970 -luvulla opetussuunnitelmat olivat valtakunnallisia ja niiden noudattamista valvottiin satunnaisin tarkistuksin. Koulun johtaminen oli periaatteessa kouluhallinnon ohjeiden seuraamista ja koulun saavutusten raportointia. (Mustonen, 2003).

2.2.2 Koulun sisäisen kehityksen johtajaksi

1990-luvulla valtio-kuntasuhde muuttui lainsäädännöllisesti koulutuksen suhteen. Valtion normituksia ja säädöksiä vähennettiin ja kunnat saivat enemmän päätösvaltaa opetuspalveluiden tarjoajana (Ojala, 1998, s.47). 1990 -luvulla tapahtunut muutos johti siihen, että rehtorien työnkuva muuttui. Koulun sisäisen kehittymisen strategia ei ollut enää niin keskusjohtoinen ja rehtorin tehtävät laajentuivat pelkästä tiedottajan roolista koulun sisäisen kehittämisen johtajaksi. Koulujen odotettiin toimivan paikkakuntien koulutustarpeiden mukaisesti. (Erätuuli, 1992, myös Rätty, 2000). Rätty (2000) esittää vaatimuksen, että koulun johtamisessa koululle annettu tehtävä pitää säilyttää kirkkaana mielessä kun koulu ei ole enää byrokratian kahlitsema, vaan innovatiivisuus on sallittua koulun sisäisessä päätöksenteossa (Rätty, 2000).

1990 -luvulla tapahtunut muutos onkin johtanut siihen, että kouluista on tullut asiakas- eli oppilaslähtöisempiä. Karikoski esittää: ”Vapaus koulun sisäiseen kehittämiseen ja erikoistumiseen toi mukanaan kilpailun sekä resursseista että oppilaista.” (Karikoski, 2009, s.3). Rehtorin tehtävät ovat sitä myötä monimuotoistuneet huomattavasti kuntien päätösvallan lisääntyessä.



Kaaviossa vasemmalla on keskusjohtoinen malli ja oikealla 1990 -luvun jälkeen moninaistuneen koulujärjestelmän malli.

2.2.3 Rehtorin koulutus ja tehtävät

”Koulut tarvitsevat erityistä johtajuutta, sillä koulut ovat erityisiä paikkoja.” (Sergiovanni, 2007, s.1). Tässä kappaleessa selvitän rehtorin tehtäviin liittyvää tutkimusta ja ammattiin liitettyjä vaatimuksia.

Peruskoulun rehtorin kelpoisuuteen Suomessa vaaditaan nykyään:

1. ylempi korkeakoulututkinto
2. opettajan kelpoisuus
3. riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä
4. opetushallinnon tutkinto
5. vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu opetushallinnon tuntemus (Opetushallitus, 2013.)

Peruskoulujen rehtorit ovat siis pääsääntöisesti entisiä kokeneita opettajia, jotka valitaan tehtäväänsä kouluyhteisön ja paikallishallinnon päättäminä. Entisinä opettajina rehtoreilla on pedagogista tietämystä ja opettajan ammattiin kuuluvaa

organisointikykyä. Keskustelua on käyty siitä, onko rehtori paras johtaja koululaitokselle, vai tulisiko kouluihin palkata kasvatusalan ulkopuolelta ammattijohtajia. Suomessa on päädytty peruskoulujen osalta entisiin opettajiin rehtorin valinnassa, kun taas ammatillisiin oppilaitoksiin, ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin on usein palkattu ammattijohtajia. (Ahonen, 2001.)

Opetushallitus esittää rehtorin tärkeimmän tehtävän olevan koulun perustehtävän, joka on yksinkertaisimmillaan esitettynä opetussuunnitelman tavoitteiden mukainen työ (Opetushallitus, 2012). Opetushallitus toimii koulutuspoliittisten linjanvetojen alaisuudessa, joten tarvitsen teoreettisempaa tietoa rehtorin tehtävistä. Koulun rehtori on lopulta vastuussa kaikesta koulun toiminnasta.

Työstä on yritetty rakentaa kokonaisvaltaista kuvaa erilaisin kyselyin ja haastatteluin. Ahonen (2001) listaa työnkuvaa näin: ”Hänelle kuuluvat henkilöstöasiat kuten työnhakijoiden haastatteleminen, palkkaaminen ja virkoihin esittäminen, virkaehtosopimus- ja virkavapausasiat ja työntekijöiden henkilökohtaisten toiveiden kuuleminen. Talousasiat, kuten budjetin valmistelu ja seuranta, koulun kiinteistöhoitoon ja vuokratiloihin liittyvät asiat, opetuksen järjestäminen ja kehittäminen sekä lukujärjestystekniset asiat ovat myös keskeisiä rehtorin hoidettavia tehtäviä.” (Ahonen, 2001, s.36). Rehtori kohtaa työssään myös paljon määrittelemättömiä, ennalta-arvaamattomia tehtäviä, jotka eivät tunnu kuuluvan kenellekään (Karikoski, 2009, s.1). Ahonen jatkaa: ”Kansainvälisissä ja suomalaisissa tutkimuksissa on todettu, että rehtorin työstä yli 80 % muodostuu korkeintaan kahdeksan minuutin mittaisista yhtenäisistä jaksoista.” (Ahonen, 2001, s.36–37). Erilaisista listauksista voi kuitenkin saada selville vain hyvin pinnallista tietoa rehtorin työstä.

Kuukka (2009) kuvailee rehtorin tehtävien luonteen muutosta näin: ”Kansainvälisten tutkimusten mukaan rehtorin tehtävät ovat muuttuneet vähemmän opetuksenmukaisiksi, vähemmän strukturoiduiksi ja enemmän konflikteilla, myös arvokonflikteilla, ladatuiksi.” (Kuukka, 2009, s.17). Seurauksena koulujen moniarvoistumiselle rehtorit kohtaavat yhä enemmän ongelmia, joihin on vaikeaa löytää yhteisymmärrystä, konsensusta. Ongelmien ratkaisujen sijaan he joutuvat tyytymään ongelmiin vastaamiseen. (Kuukka, 2009.)

Kansainvälisessä tutkimuksessa rehtorin rooli nähdään moraalisena johtajana ja yhteisöllisenä johtajana. Hyvän koulun johtajan määrittelemiseksi tarvitaan hyvän koulun ja hyvän koulujärjestelmän määritelmä. Jos koulu pyrkii pelkäänsään hyviin oppimistuloksiin, painopiste koulutusjärjestelmässä on tuottavuus ja koulun johtajaksi sopii toimitusjohtajaroolin mukainen johtaja. Oppimisen iloon, kriittiseen ajatteluun, keskinäiseen kunnioitukseen, uteliaisuuteen ja luovuuteen panostavat koulut tarvitsevat taas erilaisen johtajaroolin mukaisen johtajan (Sergiovanni, 2007). Hyvän rehtorin määritelmäksi on esitetty myös arvopohjaisen johtamisen vaatimuksia. Rehtorilla on moraalinen vastuu yhteisöllisenä johtajana yksilön, koulun, yhteisön ja yhteiskunnan tasolla (Fullan, 2003).

Opettajien näkemyksiä rehtorin työstä on myös tutkittu. Opettajien käsitykset rehtorin työstä ovat olleet ristiriidassa rehtorin työn todellisuuden kanssa. Opettajat ovat pitäneet rehtorin työnkuvaa hyvin hallinnollisena ja taloushallintopainotteisena, kun todellisuudessa rehtorin työstä suuri osa keskittyy ihmisten kohtaamiseen. Opettajat ovat vieroksuneet rehtorin ammattia, mutta rehtorin työhön päästessään, huomaavat työn todellisuuden olevan paljon moninaisempi ja ihmiskeskeisempi. (Ahonen, 2001.)

Rehtorin tärkein tehtävä lienee koulun perustehtävän toteutus. Rehtori valvoo ja ylläpitää opetuksen laatua, sekä vastaa työympäristön sisäisestä kehityksestä. Perustehtävä saattaa olla eri koulutuspoliittisissa ilmapiireissä erilainen. Palaan erilaisten perustehtävien mahdollisuuksiin kappaleessa 2.3 Opetussuunnitelma.

2.2.4 Rehtori pedagogisena johtajana

Oppilaitosjohtamista on jaoteltu muun muassa hallinnollisen ja pedagogisen johtamisen termeillä (Opetushallitus, 2012). Rehtorin johtajarooleina on lisäksi kuvailtu esimerkiksi virkamiesrooli, yrittäjärooli, toimitusjohtajarooli ja talousjohtajarooli (Ojala, 1998). Karikoski (2009) taas tarkastelee väitöskirjassaan rehtorin muutosjohtamista, arvojohtamista, hajautettua johtamista sekä tunnejohta-

mista (Karikoski, 2009) ja Kuukka (2009) rehtorin eettistä johtamista monikulttuurisessa koulussa (Kuukka, 2009). Johtamisen määritelmiä on lukuisia, joista työni kannalta olennaisimmat ovat yksinkertaisuudessaan hallinnollinen ja pedagoginen johtaminen koulussa.

Ennen 1990-lukua rehtorin tehtäviin kuului seurata oppitunteja ja antaa opettajille ohjeita pedagogisen tietämyksensä mukaisesti, joka edellytti rehtorilta pedagogista ammattitaitoa. Myös rehtorin valintaan vaikutti aiemmin vahva aineosaaminen (Ahonen, 2001). Nykyään rehtorilla ei ole enää resursseja yksittäisten oppituntien seuraamiseen ja opettajat saavat toimia peruskoulussa melko itsenäisesti. Vain harva rehtori (9 %) seuraa opettajien tunteja (Opetushallitus, 2012). Rehtorin pedagoginen johtaminen on muuttunut niin, että johtaminen tapahtuu enemmänkin pedagogisten päätösten kautta sekä arvo- sekä asennevalinnoilla. (Ahonen, 2001.)

Hämäläinen (1986) määrittelee pedagogisen johtajuuden seuraavasti: "...pedagogisella johtamisella tarkoitetaan toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteutumista." (Hämäläinen, 1986, s.10). Keskityn tutkielmassani rehtorin pedagogiseen johtamiseen, enkä niinkään hallinnolliseen johtajuuteen. Hallinnollinen johtaminen voidaan määritellä valtiollisten tai kunnallisten säädösten noudattamisena, tehtävistä, jotka määräytyvät vuodenkierron mukaan, kuten budjetin valmistelu (Karikoski, 2009). Pedagogisen johtamisen käsitteen tulkitsen niin, että koulun toimintavapautta hyödynnetään niin, että tavoitteet saavutetaan mahdollisimman hyvin. Opetussuunnitelman toteuttamisen johtajuutta voidaan kuvata siis hallinnollisella sekä pedagogisella johtajuudella. Termit eivät välttämättä sulje toisiaan pois, vaan kysymys on enemmänkin johtajuuden kontekstista ja resursseista.

Sergiovanni (2007) esittelee jaetun johtamisen, distributed leadership, olevan johtamisen toimintaa, jota myös opettajat voivat toteuttaa. Hän ehdottaa, ettei rehtori johda vain asemansa puolesta, vaan kun yhteisöllä on samat tavoitteet ja päämäärät, pystyy johtamista jakamaan työyhteisössä (Sergiovanni, 2007, s.112–119.) Johtaminen onkin hieman häilyvä käsite työyhteisössä. Toisaalta, ilman hyvää johtajuutta ei ole hyviä tuloksia. Rehtorin haasteena on hallinnolli-

sen ja pedagogisen johtamisen tasapainon löytäminen. Liian autoritatiivinen johtaminen johtaa kapinointiin niinkin humanilla alalla kuin kasvatus, ja ystävyyteen perustuva johtaminen yhtenä opettajista karsii rehtorin aseman kunnioituksesta. Sergiovanni (2007) uskoo näiden kahden ääripään välistä löytyvän ystävyyteen perustuva vuorovaikutukselliseen suhteeseen sitoutuminen, jota kautta jaettu johtajuus onnistuu (Sergiovanni, 2007).

Kuukka (2009) määrittelee koulun johtajuutta *leadership* ja *management* -jaottelulla, jossa leadership tarkoittaa koulun muutokseen johtavaa johtajuutta, kun taas management on enemmän vallitsevan tilanteen hallinnan johtamista (Kuukka, 2009). Karikoski (2009) jaottelee pedagogisen johtajuuden edelleen kahtia pedagogiseen ja instruktionaaliseen johtajuuteen. Instruktionaalinen johtajuus liittyy enemmän opettajien ohjaamiseen oppimisen ja opetuksen laadun kehityksessä, kun taas pedagoginen johtajuus on laajempi käsite rehtorin johtamalle oppimisen ja opetuksen laadun kehittämiseksi. (Karikoski, 2009.)

Sekä Karikoski että Kuukka puhuvat rehtorin johtamisen tärkeydestä sekä tunnustavat rehtorin roolin tärkeyden pedagogisen johtamisen kannalta, joka on muutoksen ja kehityksen johtamista (Karikoski, 2009; Kuukka, 2009). Johtamisen määrittelyn tarve liittyy johtajuuden ristiriitaisuuteen, sillä vahvaa johtajuutta tarvitaan missä vaan organisaatiossa, mutta toisaalta koulumaailman kokemat muutokset ovat vähentäneet hierarkkista johtamista ja lisänneet opettajien professioasemaa korostavaa autonomiaa (Kuukka, 2009, s.120). Tutkielmassani selvitän, miten rehtorit mahdollisesti käyttävät kevätjuhlapuhetta pedagogisen johtamisen välineenä.

Koska pedagogisella johtajuudella toteutetaan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia toimintoja, selvitän seuraavassa kappaleessa, minkälaista opetussuunnitelmaa rehtorit mahdollisesti toteuttavat ja onko sillä mahdollisesti yhteys kevätjuhlapuheeseen?

2.3 Opetussuunnitelma

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa, joten tutkielmani aiheen kannalta on olennaista tarkastella sitä lähemmin. Uusi valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelma (POPS, 2014) ja sitä edeltäväkin valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelma (POPS, 2004) ovat antaneet varsin väljät ohjeet koulun juhlien järjestämisen suhteen (Niemi, 2016).

Koulujen juhlat ovat osa suomalaista kulttuuriperintöä ja rehtorit ovat päättävässä asemassa siitä, kuinka nämä juhlat toteutetaan. ”Rehtorien ja koulunjohtajien pedagoginen ja hallinnollinen johtajuus koulussa ilmenee konkreettisesti monella tavalla juhlaperinteen toteutuksessa.” (Kallioniemi, et al. 2008).

2.3.1 Opetussuunnitelmateoria

Rehtorit toteuttavat hallinnollisella ja pedagogisella johtajuudellaan opetussuunnitelman tavoitteita ja tutkielmani kannalta on tärkeää tarkastella minkälaista opetussuunnitelmaa, sekä minkälaista kasvatustilfilosofiaa tai -ideologiaa, rehtorit noudattavat, ymmärtääkseni paremmin kevätjuhlapuheen merkitystä.

Banks (2004) ehdottaa oman lähestymistapansa opetussuunnitelman reformin, jonka avulla tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet toteutuisivat (Banks, 2004, s.15). Kuitenkin Banksin teoria keskittyy asetelmaan, mikä Yhdysvaltain koulujärjestelmälle on ominaista, että etniset vähemmistöt yritetään sovittaa valtaväestön koulujärjestelmään.

Schiro (2013) jaottelee opetussuunnitelmateoriassaan, curriculum theory, neljä erilaista opetussuunnitelmafilosofiaa tai -ideologiaa, joilla jokaisella on erilaiset lähestymistavat kasvatustehtävään. Jokainen lähestymistapa esittää oman nä-

kemyksensä koulun perustehtävään. Lähestymistavat eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia. (Schiro, 2013.) Esittelen ne seuraavaksi pääperiaatteineen, sillä Schiro on mielestäni onnistunut jaottelussaan ja auttaa havainnollistamaan erilaisten opetussuunnitelmien rakenteita. Vastaavanlaisia jaotteluita on tehty useita aiemminkin, mutta valitsin juuri Schiron, sillä hänen esittämänsä jaottelua on käytetty Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen pakollisella kursilla opetussuunnitelmateoriasta.

Ensimmäinen, scholar academic ideology, lähtee siitä ajatuksesta, että tieto on kumuloituvaa ja rakentuu kunkin tieteenalan sisällä. Tieteenalat itse määrittävät opetussuunnitelman olennaisen sisällön tieteenalan sisäisen tradition perusteella. Opettajat toimivat tässä lähestymistavassa tiedon esittäjinä ja välittäjinä. Arviointi toteutuu sijoittamalla oppilaat parhaasta huonoimpaan sisäistämänsä tiedon perusteella. (Schiro, 2013.)

Toinen lähestymistapa on social efficiency ideology, eräänlainen liukuhihnamalli, joka perustuu yhteiskunnan tarpeiden mukaiseen tehokkuuteen. Opetettavat tiedot ja taidot ovat suoraan johdettavissa yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Oppiminen on reaktiivista muutosta toivotun suunnan mukaisesti ja opettajat luovat sopivan oppimisympäristön sekä valvovat oppimista. Arvostelu perustuu toivotun muutoksen toteutuneisuuteen. (Schiro, 2013.)

Kolmas malli, learner centered ideology, perustuu osittain kasvatustieteen klassikon John Deweyn kasvatustieteelle. Yksilön tarpeet ovat lähestymistavan keskiössä. Lähestymistavan mukaan koulujen tulee olla nautinnollisia paikkoja, joissa yksilölliset oppilaat kehittyvät omien sisäisten, luonnollisten potentiaaliansa mukaisesti. Oppiminen on ihmisenä kasvamista, joka tapahtuu interaktiossa ympäristön kanssa. Kasvattajan vastuulla on luoda oppimisympäristö, jossa yksilön kasvu mahdollistuu. (Schiro, 2013.)

Neljäs lähestymistapa, social reconstruction ideology, perustuu tietoisuuteen siitä, että yhteiskunnassa on ongelmia. Etnisyyteen, sukupuoleen, sosio-ekonomiseen taustaan tai muihin tekijöihin liittyvät epäoikeudenmukaisuudet asettavat vaatimuksia muutokselle. Lähestymistavan mukaan koulutuksen teh-

tävänä on luoda oikeudenmukaisempi yhteiskunta, jonka kaikki jäsenet olisivat tyytyväisempiä oloihinsa. Muutos tapahtuu poistamalla ei-toivottuja rakenteita, kunnes saavutetaan mahdollisimman ideaali tilanne kaikille yhteisön jäsenille. (Schiro, 2013.) Vaikka Schiro (2013) rakentaa teoriansa yhdysvaltalaisen koululaitoksen kontekstissa, erilaiset opetussuunnitelmien ideologiat lienevät löydettävissä suomalaista koulutusjärjestelmää tarkasteltaessa. (Schiro, 2013.)

Kevätjuhlapuheen merkitys näyttäisi hyvin erilaiselta näiden neljän lähestymistavan kautta. Scholar academic ideology -näkökulman mukaan kevätjuhlapuhe toimisi varmaankin hyvin hallinnollisena välineenä, kun taas social reconstruction ideology -lähestymistavan mukaan kevätjuhlapuheen perinne saatettaisiin kokonaan kyseenalaistaa ja hylätä.

2.3.2 Kevätjuhlapuhe uudessa opetussuunnitelmassa

Suomessa otettiin käyttöön uusi peruskoulun opetussuunnitelma (POPS, 2014) lukuvuodella 2016–2017. Seuraavaksi tarkastelen uutta opetussuunnitelmaa kevätjuhlapuheen kannalta. Uusi opetussuunnitelma on enimmäkseen Schiron kolmannen (learner centered ideology) ja neljännen (social reconstruction ideology) lähestymistavan kanssa samoilla linjoilla. POPS 2014 kuvailee koulua oppivana yhteisönä, jossa kaikkia jäseniä kannustetaan oppimaan.

Uudessa opetussuunnitelmassa esimerkiksi oppilaskeskeisyys, eritasoisten oppilaiden huomioiminen, iloa ja onnistumisen kokemuksia tuottavat monipuoliset työtavat, kulttuurinen moninaisuus sekä oppimisympäristöjen hyödyntäminen ovat hyvin oppilaskeskeisiä tavoitteita. Ne ovat myös Schiron kolmannen, oppilaslähtöisen, ideologian mukaisia. ”Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta.” (POPS, 2014.)

Uuden opetussuunnitelman (POPS, 2014) toimintakulttuurin tavoitteissa esitetään, että oppivana organisaationa se kehittää itse toimintaansa: ”Yhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia.”,

jatkaen: ”Toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja.” (POPS, 2014, s.26.)

POPS 2014 on myös Schiron (2013) neljännen lähestymistavan, (social reconstruction ideology), mukainen siinä, että koulun ”Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä.”

Koulun toimintakulttuurit käsitteenä kattavat alleen koulun käytänteet, jotka eivät ole suoraan opetussuunnitelmasta luettavissa. Opetussuunnitelman mukaan kaikki käytänteet tulee rakentaa tukemaan opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. (POPS, 2014.) Koulun kevätjuhla ja rehtorin kevätjuhlapuhe ovat siis opetussuunnitelman mukaisia toimintakulttuurin käytänteitä.

Uusi opetussuunnitelma huomioi koulun yhteiset tilaisuudet kohdassa 5.5. *Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta*: ”Osa työajasta voidaan käyttää työelämään tutustuttamiseen sekä lukuvuoden päättäjäisiin ja muihin yhteisiin tapahtumiin.” ”Yhteisiä tapahtumia voivat olla muun muassa koulun juhlat, teemapäivät ja retket.” (POPS, 2014, s.43.)

Tutkielmani opetussuunnitelma -osion voi liittää kevätjuhlapuheen niin, että rehtorilla on hyvin vapaat kädet kevätjuhlan ja sen toteutuksen suhteen sekä sisällöllisesti, että resurssien käytön suhteen. Kevätjuhlapuheen käyttöä voidaan perustella koulun toimintakulttuuriin kuuluvana, sillä se vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys tai ei. Kevätjuhlapuhe toimii siis aikuisten tapana toimia, jota kautta kouluyhteisön arvot ja asenteet välittyvät.

Kevätjuhlapuhe voidaan myös opetussuunnitelman mukaan poistaa toimintakulttuurin ei-toivottuna piirteenä tai korjata sitä toimintakulttuurin kehittämisen nimissä esimerkiksi niin, että oppilas pitäisi puheen. Opetussuunnitelma ei siis ota kantaa suuntaan tai toiseen kevätjuhlapuheen pitämisen tai sen sisällön

suhteen, mutta myöntää resursseja juhlien järjestämisen, ja niihin kulutetun ajan suhteen.

2.4 Mikä kevätjuhlapuhe?

Tässä kappaleessa selvitän rehtorin juhlapuheen taustoja. Rehtorin juhlapuheen traditiolle Suomessa on vaikea löytää alkuperää. Varhaisin löytämäni viittaus kouluvuoden päättävään juhlaan ja siellä pidettävään juhlapuheeseen löytyy koulutoimen ylihallituksen julkaisemasta ”Suomen oppikoulujen tilasta ja toiminnasta” vuodelta 1916, jossa ylihallitus ehdottaa pykälässään näin: ”Kunakin lukuvuonna on oppilaitosten työ päätettävä koulujuhalla, joka toimeenpannaan asianomaisen rehtorin tahi johtajattaren johdolla lukuvuoden viimeisenä päivänä, ja johon oppilasten vanhemmilla, holhoojilla ja muilla asiaa harrastavilla on vapaa pääsy...” ja jatkaa seuraavassa pykälässä: ”Lukuvuoden päättäjäisissä tulee oppilaitoksen johtajan tahi johtajattaren yleispiirtein ilmoittaa koulutyön tulokset kuluneelta vuodelta, minkä ohessa on annettava todistukset sekä mahdolliset palkinnot ja avustukset.” (Koulutoimen ylihallitus, 1916, s.36.)

Rehtorin juhlapuheen alkuperä on siis ollut hyvinkin hallinnollisesti määrätty. Rehtorin tehtävänä oli luetella vuoden tulokset ja jakaa todistukset. Jotkut rehtorit tyytyivät noudattamaan asetusta, mutta myös rehtoreita, jotka pyrkivät puheellaan puhuttelemaan enemmän juhlan tunnelmaa ja tilaisuuden arvokkuutta (Teperi, 1996, s.7). Kirjassaan *Jo joutui armas aika...* Teperi koostaa rehtorin työssä Herttoniemen yhteiskoulussa ja sitä edeltäneessä oppilaitoksessa pitämänsä kevätjuhlapuheet yksien kansien väliin vuosilta 1955–1985. Hän kertoo suomalaisen juhlapuheen olevan yleensä varsin kuivakka ja siksi noudattavansa herännäisjohtajan puheohjetta: ”...joka puheessa tulee olla vähintään kolme keventävää kaskua, mutta hautajaispuheessa riittää kyllä kaksi.” (Teperi, 1996, s.7.) Teperi kyseenalaistaa kirjassaan puhekokoelmansa julkaisun järkevyyttä,

sillä hän uskoo puheiden olevan ”päivänperhosia”, jotka ovat sidottuja ajankoh-
taan.

Tieteellistä tutkimusta julkisesti pidettävistä puheista on niukalti, mutta oppaita puheenpitämiseen löytyy paljon. Oppaat ovat hyvin normatiivisia, mutta jotain julkisen puheen määrittelemiseen on löydettävissä. German & Gronbeck & Ehringer & Monroe (2010) esittävät julkisen puheen kolme yleistarkoitusta: informointi, vakuuttaminen tai viihdyttäminen (German & Gronbeck & Ehringer & Monroe, 2010, s.22–23). Menestyksekkään puheen takaavissa oppaissa annetaan niksejä yleisön psykologisista analyyseistä fyysisten oireiden hallitsemiseen puhetta pidettäessä. Perimmäistä selvitystä julkisen puheen pitämiseen en ole löytänyt. ”Siinä vaan on jotain perimmäisen, kiehtovan ja voimakkaan inhimillistä kun puhutaan julkisesti toisille ihmisille. Siinä kaikki, piste.” (German et al., 2010, s.7).

Yhteen puheoppaaseen joudun viittaamaan, sillä kirjan kirjoittaja on haastattemieni espoolaisten rehtorien pyynnöstä konsultoinut heitä puheen pitämisessä. Juhana Torkki (2006) puhuu suomalaisen puheen rappiosta ja kritisoi suomalaisten esitelmämäisiä puheita, jotka saavat yleisönsä nukahtamaan (Torkki, 2006). Hän pohjustaa teesinsä antiikin ajan retoriikkaan. Torkki kritisoi puhekoulutuksen puutetta Suomessa ja esittää, että suomalaisten asenne yksilön menestykseen on erilainen kuin yhdysvaltalaisen. Hänen mukaansa Suomessa yksilön menestys sallitaan vain jos yksilö palvelee toisia ja Yhdysvalloissa ihailaan lahjakkuuttansa omien etujensa palvelukseen hyväksikäyttävää yksilöä. Vaatimattomuutta ja asiakeskeisyyttä arvostavan suomalaisen kulttuurin takia puheet ovat esitelmällisiä ja tylsiä. (Torkki, 2006.) Torkki yleistää karkeasti kansallisuuksia. Omia neuvojaan noudattaen hän luo kriisin kuulijakunnalleen: suomalaisen puheen kriisin, *puheanemian*, jolle hän sitten tarjoaa omat ratkaisunsa. Torkki esittää, että puheen tarkoitus on vaikuttaa kuulijoiden asenteisiin, ei informoida heitä. Puhe on voiman käyttöä puhujan ja kuulijoiden välillä ja puhuja kohdistaa puheensa niihin kohtiin, joihin kaipaa muutosta. Puheen tarkoituksen pelkästään vallan välineen Torkki näkee pinnallisena ja esittää, että puhe on välttämätön sidosaine yhteisölle, liima, joka yhdistää meitä. (Torkki, 2006.)

Rehtorin kevätjuhlapuheen pitämiseen ei ole enää olemassa mitään säädöstä tai lakia. Opetussuunnitelma ei mainitse juhlapuhetta sanallakaan (POPS, 2014). Koulut ovat pitkään saaneet itse päättää juhliensa sisällöstä ja toimintakulttuuristaan. Edelleen rehtorit pitävät usein lukuvuoden päätteeksi pidettävissä juhlissa puheen. Otin keväällä 2017 yhteyttä yhteensä noin viiteentoista rehtoriin ja he kaikki sanoivat pitävänsä puheen kevätjuhlissa. Millä tavalla sitten kevätjuhlapuhe, jota opetussuunnitelmassakaan ei mainita sanallakaan, toimii opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti? Minua kiinnostaa selvittää, millälaisia strategioita rehtoreilla on lähestyä moniarvoisuutta ja seuraavassa kappaleessa selvitänkin, miten ”monikulttuurisuus” koulussa näyttäytyy tutkimuksissa.

2.5 ”Monikulttuurisuus”

Oma tutkijan näkökulmani on se, että jokainen ihminen on ”monikulttuurinen”, ja että monikulttuurisuus käsitteenä kasvatuksen alalla on toiminut kuvauksena maahanmuuttajista etnisyyden perusteella toiseuttavana käsitteenä. Asetan sanan monikulttuurisuus lainausmerkkeihin tehdäkseni eron oman näkemykseni ja tutkimuksellisen määritelmän välille. ”Monikulttuurisuus” käsittää jokaisen ihmisen moninaisuuden, moninaiset identiteetit, monenlaisiin ryhmiin sitoutumiset, jotka saattavat olla ristiriidassa itsensä kanssa. Tässä kappaleessa tarkastelen kasvatustutkimuksissa ja kirjallisuudessa käytyä keskustelua suomalaisen peruskoulun moniarvoistumisesta ja siitä käytettyjä käsitteitä tarkemmin.

2.5.1 Monikulttuurisuus, interkulttuurisuus ja monikulttuurisuuskasvatus

Maahanmuutto on Suomessa lisääntynyt voimakkaasti 1990 -luvulta lähtien. Monikulttuurisuuskeskustelu on vahvasti sidoksissa tähän yhteiskunnalliseen muutokseen. Maahanmuuttajat kuvataan usein yhtenä joukkona, vaikka kyseessä on hyvinkin heterogeeninen joukko. Heidän taustansa voivat olla hyvin erilaisia esimerkiksi ammatin, kansallisuuden tai maahantulosityn takia. Maahanmuuttajiin kuuluu paluumuuttajia, pakolaisia, työn ja opiskelun perässä muuttaneita sekä perhesyiden takia muuttaneita. Kuitenkin maahanmuuttokeskustelu on painottunut esimerkiksi Afrikasta tai Lähi-idästä tulleisiin. Maahanmuuttajat ovat Suomessa asettuneet enimmäkseen kaupunkeihin ja kaupungeissa tietyille alueille. Suurin osa maahanmuuttajista asuu pääkaupunkiseudulla. (Tuittu & Klemelä & Rinne & Räsänen, 2011, s.9–34.)

Monikulttuurisuus -käsitettä käytetään sekä kuvailevana, että ideologisena. Kuvailevana käsitteenä se tarkoittaa useampien kulttuurien olemassaoloa, rinnakkaiseloja yhteiskunnan sisällä. Kuvailevana käsite on informatiivinen, se ei sisällä arvopainotteita. Ideologisena tai normatiivisena käsitteenä monikulttuurisuus taas tarkoittaa toivottua tai ei-toivottua tilaa ja käsite on arvopainotteinen. (Kuukka, 2009, s.177–178.) Kuukka (2009) tuo esille, kuinka yhteiskunnallisessa keskustelussa ja tutkimuskirjallisuudessa monikulttuurisuutta joko ylistetään yhteiskuntaa rikastavana tekijänä tai se nähdään ongelmana. Joka tapauksessa monikulttuurisuus on keskusteluissa tuonut uudenlaisia tilanteita, haasteita, joita kohdataan arkipäiväisissä tilanteissa (Kuukka, 2009, s.180). Koululaitos ja rehtorit kohtaavat monikulttuurisuuden väistämättä ja opetussuunnitelmatkin ovat reagoineet monikulttuurisuuteen.

Interkulttuurisuus -käsite on usein toiminut monikulttuurisuus -käsitteen synonyymina suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa (mm. Holm & Zilliacus, 2009). Kuukka (2009) esittää interkulttuurisuuden ideaalina kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Interkulttuurisuus tarkoittaa kulttuurien kohtaamisessa tapahtuvaa läpitunkeutuvuutta, joka johtaa siihen, ettei kumpikaan kulttuuri palaudu enää alkuperäiseen olemukseensa (Kuukka, 2009). Määritelmän ongelma on

siinä, että se sisältää oletuksen alkuperäisestä tai useammasta kiinteästä kulttuurista. Kulttuurit eivät kestä lähempää tarkastelua. Tästä aiheesta kirjoitan myöhemmin tutkielmassani.

Kansainvälisessä vertailussaan Liddicoat (2011) selvittää interkulttuurisuuden käsitteen kontekstin tärkeyttä. Kussakin valtiomuodossa (Kolumbia, Japani ja Kanada) interkulttuurisuus ymmärretään useamman kielen ja kulttuurin yhteiselona, mutta poliittisista päätöksistä käyty diskurssi eroaa olennaisesti kunkin valtion kontekstissa. (Liddicoat, 2011, 199–218.) Suomen kontekstissa monikulttuurisuutta tai interkulttuurisuutta lähestyvässä kirjallisuudessa ja diskurssissa lähes poikkeuksetta mainitaan 1990 -luvulla lisääntynyt maahanmuutto, joten voidaan tulkita, että monikulttuurisuudella tai interkulttuurisuudella Suomessa on kyse tietyistä maista tulleista etnisistä ryhmistä, eikä esimerkiksi saamelaisista, suomenruotsalaisista tai venäläisistä.

Keskustelu monikulttuurisuudesta tai interkulttuurisuudesta koulussa on keskittynyt kiinteän kantaväestön kulttuurin ja ”muun”, maahanmuuttajan kulttuurin, yhteensovittamiseen. Koululla on esitetty olevan keskeinen rooli maahanmuuttajien integroitumisessa sekä kantaväestön monikulttuurisuustaitojen kehittämisessä (Tikkanen, 2011, s.235). 2010 -luvulla tutkimuskirjallisuus ja kasvatustieteellinen keskustelu ovat kuitenkin jättäneet taakseen monikulttuurisen ja interkulttuurisuuden käsitteet niiden sisältämien lähtöasetelmien takia. Korvaaviksi käsitteiksi ovat muotoutuneet kulttuurinen moninaisuus tai *diversiteetti* (Holm & Zilliacus, 2011, s.11–28).

Edellinen opetussuunnitelma (POPS, 2004) esitti suomalaisen kulttuurin sopeutuvan maahanmuuttajien mukanaan tuomaan kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen: ”Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolisuus myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä.” (POPS, 2004, s.14.) Kulttuurien kohtaamista voitaisiin kuvailla interkulttuurisuuden käsitteellä, kun taas uusi opetussuunnitelma (POPS, 2014) esittää monikulttuurisuuden tai kulttuurisen moninaisuuden implisiittisesti osana suomalaisuutta sekä tunnustamalla moninaisuuden rikkautena, ei ongelmana:

”Kulttuurinen moninaisuus rikkautena

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan.” (POPS, 2014,s.16.)

Kansainvälisesti monikulttuurisuuskasvatus -käsite (multicultural education) oli vahvasti esillä 2000 -luvulla. Myös Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitoksella oli tarjolla monikulttuurisuuskasvatus -sivuaineet lyhyenä (25 op) ja pitkänä (35 op) kokonaisuutena. Helsingin yliopiston Kaisa -kirjastolla on omat hyllyrivinsä monikulttuurisuuskasvatuksen kirjallisuudelle. Monikulttuurisuuskasvatus pyrkii kaikkien oppilaiden yhtäläisiin mahdollisuuksiin koulutuksessa riippumatta oppilaiden etnisyydestä, uskonnosta, sukupuolesta, taloudellisesta taustasta ym. Konsensus monikulttuurisuuskasvatuksen pyrkimyksistä on kasvatusalalla vahvaa. Halu rakentaa ja reformoida koulu sellaiseksi, että siellä kaikilla on tasa-arvoinen asema, on yksimielistä, mutta on usein jäänyt teorian tasolle (Banks, 2004). Monikulttuurisuuskasvatusta voisi kritisoida siitä, että se keskittyy vähemmistöjen, eli luokiteltujen ryhmien erilaisiin sovittamiskeinoihin. Monikulttuurisuuskasvatuksen teoreetikot kuitenkin siirtyivät pikku hiljaa vähemmistöryhmien sovittamisesta yksilökeskeiseen ajattelutapaan, tunnustaen yksilön moninaisuuden (esim. Nieto, 2005, s.401–420).

2.5.2 Postmoderni yksilö ja yhteisöllisyys

Monikulttuurisuus tai kulttuurinen moninaisuus lähtevät siitä oletuksesta, että on olemassa jokin kiinteä joukko ihmisiä, kansakunta, jonka moninaisuus lisääntyy tai josta tulee moninaisempi, monikulttuurisempi. Tässä luvussa tarkastelen kiinteäksi käsitetyn kansakunnan ja yhteisön käsitteitä postmodernin aikana.

Benedict Anderson (1991) tuo esille teoksessaan *Imagined communities*, millä tavoin kansakunnat ovat kuviteltuja yhteisöjä. Sen jäsenet sitoutuvat ja uskovat yhteisöön pitäen yllä kuviteltua kokonaisuutta. Anderson esittää kansakuntien ja suurten yhteisöjen pysyvän kuviteltuina, sillä sen jäsenet eivät millään pysty tuntemaan kaikkia jäseniään. (Anderson, 1991.) Koululaitos on yhteisönä liian pieni ollakseen kuviteltu yhteisö, mutta kouluyhteisö kansallisessa kontekstissa, yhtenä monista kouluista, voi tulla esille puhuttaessa koulusta ja kouluyhteisöstä.

Moniarvoistuva yhteiskunta ja siitä käytävä keskustelu liittyy läheisesti postmoderniin aikaan ja kiinteiden rakenteiden murrokseen. Postmodernin ajan voidaan kuvata alkaneen 1900 -loppupuoliskolla ja se on johtanut tiedon ja tieteellisen tutkimuksen luonteen muutokseen. Lyotard (1985) puhuu suurista kertomuksista, jotka määrittivät tieteen legitimoitua modernin ajalla. Suuret kertomukset ovat tieteenfilosofista perinnettä, jonka mukaan tieteellinen tieto liitetään tieteenhistorialliseen diskurssiin ja niin se liittyy aina aiempaan metakertomukseen sekä sitä kautta tieto legitimoituu. Postmoderni tai jälkiteollinen vaihe asetuu kritiikiksi modernin ajan metakertomusta vastaan. (Lyotard, 1985.)

Postmodernia voidaan kuvailla myös vaiheena, jossa mikään ei ole enää pysyvää, solidia. Bauman (2002) puhuu ajanjaksosta notkean modernin käsitteellä, jonka mukaisesti yhteisön ja yksilön suhde on muuttunut niin, että yksilö sitoutuu yhä lyhyempiä ajanjaksoja erilaisiin yhteisöihin. Ajanjakson mukaista on yksilönvapauden ja sitä myötä yksilön velvollisuuksien ja vastuun lisääntyminen. Yhteisön tuoma turvallisuus on yksilöllisyyden hinta. (Bauman, 2002, s.201–205.) Pitää muistaa, että postmodernit ilmiöt pätevät hyvinvointivaltioksi katsoetuissa maissa. Kriisiin ajautuneet yhteisöt tai kansakunnat vähentävät yksilön vapauksia ja korostavat yksilön kuulumista yhteisöön. Suomalaisen yhteiskunnan voidaan katsoa kuuluvan näihin hyvinvointivaltioihin, joissa postmoderni ilmiönä on mahdollistunut.

Kansakunnat ja nationalismi ovat modernin käsitteitä, jotka ovat katoamaan päin postmodernin aikana. Niiden mukana myös kansallinen identiteetti on hii-pumassa. Käsitteistä tulee rajojen hävitessä turhia ja vanhanaikaisia. (Billig,

1996, s.128.) Yhteiskuntien moninaistumisen voidaan sanoa vähitellen johtavan siihen, että ilman kiinteitä yhteisöllisiä yksiköitä, kuten esimerkiksi suomalaisuutta, kansakunta ja nationalismi käsitteinä hiipuvat (Hobsbawm, 1994, s.209). Postmodernin aikana kansakunnat ja kansallisuudet eivät kuitenkaan ole häviämässä, vaan niiden sisäiset erot, moninaisuus, lisääntyy (Billig, 1996, s.132).

Kevätjuhlapuheen yhtenä keskeisenä tarkoituksena on tuoda yhteisö yhteen ja sen takia onkin kiinnostavaa tutkia, millä tavoin kevätjuhlapuheeseen suhtaudutaan nykyaikana. Miten yhteisön yhdistäminen ja yksilön vapauden korostamisen jännite näkyy rehtorien puheissa kevätjuhlapuheesta, joka on yhteisöä yhdistävä elementti itsessään?

2.5.3 Monikulttuurisuudesta kulttuuriseen moninaisuuteen, diversiteetistä diversiteetteihin

Monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus käsitteinä ovat kohdanneet kritiikkiä niiden ryhmittävien tai kiinteiden olomuotojen lähtökohdan takia. 2010 -luvun paikkeilla keskusteluun on korvaavana käsitteenä tullut diversiteetti tai kulttuurinen moninaisuus, jota opetussuunnitelmassakin käytetään (POPS, 2014, s.16). Edelleen diversiteetin on nähty viittaavan voimakkaasti etnisten ryhmien kuvaamiseen. Dervin & al. (2015) esittävät käytettäväksi diversiteettien käsitettä, joka viittaa yksilön tai ryhmän sosio-ekonomiseen taustaan, sukupuoleen, seksuaalisen suuntautuneisuuteen, etnisyyteen, uskontokuntaan tai moneen muuhun tekijään, minkä mukaan yksilö tai ryhmä identifioituu. (Dervin & Hahl & Niemi & Johnson, 2015, s.1–15.)

Diversiteettien käsite viittaa yksilön moninaisiin identiteetteihin, jotka määrittävät sosiaalisessa kanssakäymisessä. Hall (1999) selventää identiteetin käsitettä kolmen eri subjektin näkökulmasta. *Valistuksen subjekti* käsitti identiteetin yksilön sisäisenä muuttumattomana olemuksena, *sosiologinen subjekti* taas tunnusti ulkoisen vaikutuksen yksilön sisäiseen identiteettiin ja kolmantena

määritelmänä *postmodernin subjektin* identiteetti on pirstoutunut, koostuu monista identiteeteistä, jotka voivat jopa olla ristiriidassa keskenään. Postmoderni subjekti on jatkuvassa vuorokeskustelussa ympäristönsä kanssa, sillä ei ole vakaata identiteettiä. Postmoderni subjekti ottaa useampia identiteettejä eri aikoina ja nämä identiteetit eivät koosta eheää kokonaisuutta, vaan muokkautuvat jatkuvasti. (Hall, 1999, s.21–23.)

Postmodernin ideologian mukaan identiteetti on siis sosiaalisesti rakentunutta ja se eroaa modernin ajasta siinä, että modernin ajan positivistinen ajatus kaiken mitattavuudesta ja kiinteään itsen (self) ja toisen (the other) suhteesta on hälvennyt. Hollidayn (2015) mukaan kulttuurin käsite sisältää piilevästi vastapuolen, jonkin, johon sitä verrataan. Tällöin tapahtuu piilevää kulttuurien paremmuusjärjestykseen asettamista, jota Holliday kutsuu jopa uus-rasismiksi, joka piilee taustalla kulttuureista käydyissä keskusteluissa. (Holliday, 2015, s. xiii.)

Toiseuttaminen on itsen positioimista suhteessa toiseen. Myös Mikander (2016) esittää väitöskirjassaan toiseuttamisen viittavan maailmankuvaan, joka koostuu meistä, paremmista, ja muista, huonommista tai alempiarvoisemmista. Toiseuttaminen on siis sosiaalisesti rakentunutta ja sillä on hierarkkisia ja vallankäytöllisiä ulottuvuuksia. Mikander tutkii oppikirjoissa esiintyvää länsimaalaisuuden suhdetta muihin. (Mikander, 2016, s. 24.) Toiseuttamisen käsitettä voidaan kuitenkin käyttää pienemmässäkin mittakaavassa vaikka itsen ja toisen tai oman ryhmän ja toisen ryhmän suhteen. Tutkielmassani tarkastelen toiseuttamista pienemmän mittakaavan mukaan rehtorien puhuessa itsestään ja positioimalla itseään muihin nähden.

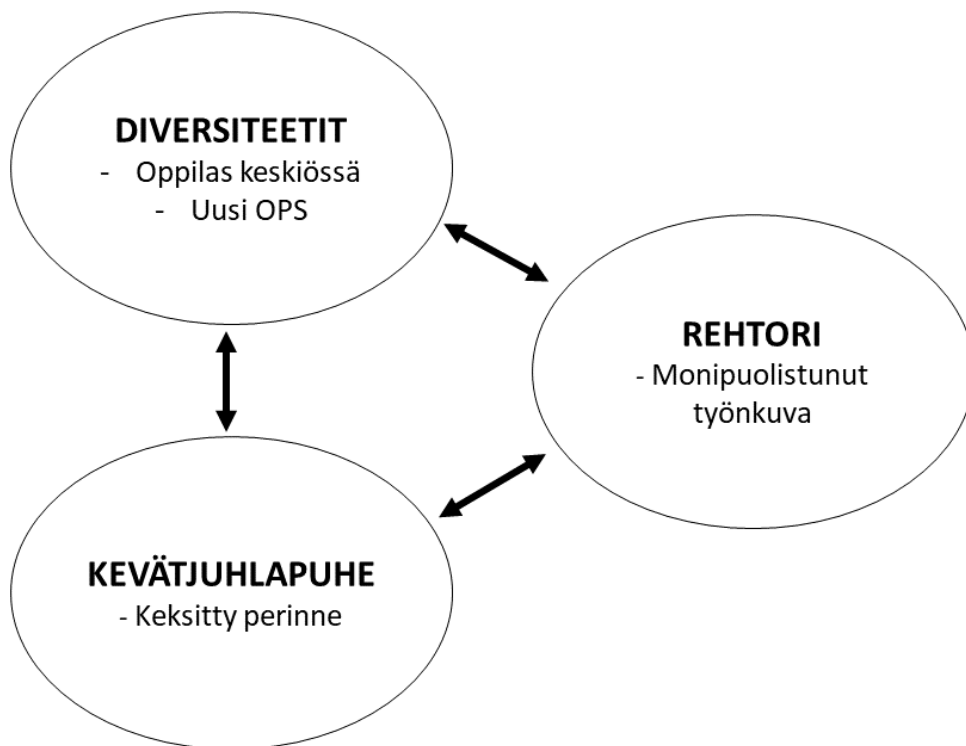
2.5.4 ”Monikulttuurinen” koulu

Monikulttuurisuuden tutkimuksessa on usein otettu tarkasteltavaksi kouluja, joiden oppilasaines on niin sanotusti monikulttuurinen. Tämä on yleensä tarkoittanut etnisesti heterogeenistä koulua, joka sijaitsee isossa kaupungissa (esim.

Kuukka, 2009). Tutkielmani perustuu kuitenkin postmodernin ideologian näkökulmalle, että jokainen koulu on ”monikulttuurinen”. Jokainen oppilas on yksilö, jolla on identiteettejä ja jonka identiteetit ovat jatkuvasti muuntuvia ajan myötä sosiaalisessa kontekstissaan. (Esim. Dervin, 2015.)

2.5.5 Menestyvän monikulttuurisen koulun resepti?

Vedøy & Møller (2007) tutkivat kahden menestyneen vähemmistöpainotteisen koulun johtajuutta. He esittävät, että rehtorin johtajuus on avainasemassa monikulttuurisen koulun onnistumiselle. Monikulttuurisen rehtorin tulee olla avoin demokraattiselle kehitykselle ja kunnioittavalle kohtaamiselle, oppimistavoitteet sekä pedagogiset ratkaisut tehdään eksplisiittisiksi. Muita toivottavia seikkoja monikulttuurisen koulun onnistumiselle ovat heterogeenisen henkilökunnan palkkaaminen, jokaiselle opettajalle jaettu vastuu vähemmistöjen opettamisessa yms. Vedøy & Møller (2007) kuvailevat tutkimiansa koulujen saaneen julkista tunnustusta onnistumisessaan monikulttuurisina kouluina. (Vedøy & Møller, 2007.) Krtisoisin heidän tutkimustaan sillä, että mikä tahansa koulu onnistuu samoilla premisseillä, mitä he luettelevat onnistuvan moninaisuuksien koulun tarvitsevan.



Kaaviossa koostettuna teoreettiset taustat ja ilmiöön vaikuttavat tekijät.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkin espooalaisten yläkoulun rehtorien näkemyksiä kevätjuhlapuheista. Olen kiinnostunut siitä, mikä näiden puheiden merkitys on nykyaikaisessa koulunpidossa. Tutkimuskohde ei tunnu kovinkaan laajalta, mutta koululaitoksen vakituneet käytänteet tulee mielestäni kyseenalaistaa tai ainakin niistä pitäisi pystyä neuvotella.

Haastatteleman rehtorit ihmettelivät, miksi ylipäätään halusin tutkia kevätjuhlapuheita. Postmodernin ajan sosiaalisesti rakennetussa maailmassa huomiotta jääneet tai vähätellyt käytänteet, joille ei nähdä olevan vaihtoehtoa, voivat lopulta olla vaaraksi yhteisölle (Bauman, 2005). Tutkimuksen kohteena rehtorin puheet tuntuvat hyvin triviaalilta, mutta avatessaan puheiden merkitystä kävikin ilmi, että rehtorit pitivät niitä hyvinkin merkityksellisinä ja antoivat juhlapuheisiin liittyen rajaavia ja tarkkojakin kriteereitä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat kevätjuhlapuheeseen rehtorin näkökulmasta ja miten?
2. Mitä rehtorit haluavat saavuttaa kevätjuhlapuheillaan?
3. Miten koulun diversiteetit näkyvät puheessa kevätjuhlapuheista?

4 Tutkimuksen kulku

4.1 Tutkija kehyksessään

Tuon tutkielmassani näkemyksiäni jonkin verran esille. Olen suorittanut opinnoissani monikulttuurisuuskasvatuksen sivuaineen ja koulutuksenkin vuoksi suhtaudun kriittisesti vallitseviin oloihin. Tutkijan aseman esille tuominen on laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin toivottavaa, sillä tuomalla esiin ennakkoletuksia, intuitioita ja tutkijan tiedostaessa omat oletuksensa päästään lähemmäs objektiivisuutta (Eskola & Suoranta, 1999, s. 20–22). Tutkielmani pohjautuu monikulttuurisuuteen liittyvään tutkimusperinteeseen. Mielestäni jokainen koulu on ”monikulttuurinen”: jokainen oppilas, opettaja, rehtori, huoltaja ja henkilökunnan jäsen on moninainen identiteetiltään. Tutkin sitä, miten rehtorit avaavat kevätjuhlapuheiden merkitystä ja mitä he perustelevat saavuttavansa kevätjuhlapuheillaan. Minua kiinnostaa myös, miten uusi opetussuunnitelma näkyy rehtorien puheissa ja mikä juhlapuheiden rooli on modernissa koulunpidossa.

4.2 Taustatutkimus

Maisterivaiheen opinnoissani pääsin tutustumaan laadullisen asennetutkimuksen metodiin ja tein pienen harjoittelutyön kurssia varten. Metodi tuntui toimivalta, sillä haastateltava paljasti mielestäni enemmän kuin olisin uskonut saavani muulla haastattelutavalla. Laadullisella asennetutkimuksella selvitetään haastateltavien asenteita väittämälauseiden avulla. Asenteet eivät tässä tapauksessa ole negatiivisia tai positiivisia, vaan selvittävät haastateltavan suhdetta annettuihin väittelauseisiin.

Otin yhteyden kurssia vetäneeseen tutkijaan ja hän ystävällisesti tarjoutui avukseni. Tapasin hänet Espoossa kauppakeskuksessa ja onnekseni ohitsemme käveli tutkijan tuttu, joka oli espoolaisen yhteiskoulun eläköitynyt rehtori. Hän jäi kanssamme juttelemaan työstäni ja sain hyödyllistä taustatietoa ja osviittaa siitä, miten tutkimustani voisi rajoittaa. Tapaamisessa sain myös sisäpiirin vinkin ottaa yhteyttä yhteen työelämässä vielä olevaan espoolaiseen rehtoriin, joka oli toiminut espoolaisten rehtorien yhteisen toiminnan *primus motorina*. Sain sovitua hänen kanssaan tapaamisen, jossa sain hyödyllistä tietoa espoolaisten rehtorien toimintatavoista.

Yritin hahmottaa, mikä kevätjuhlapuheiden merkitys on. Ennen työni aineistonkeruuvaihetta sain tilaisuuden haastatella näitä kahta espoolaista rehtoria kevätjuhlapuheisiin liittyen. Kysyin rehtoreilta, millä tavalla he rakensivat kevätjuhlapuheitaan ja mitä niihin sisältyi. Toinen heistä kertoi kiittävänsä puheessaan henkilökuntaa ja oppilaita. Hän korosti juhlapuheen vuorovaikutuksellisuutta ja kertoi haluavansa kertoa puheessaan, mikä sinä lukuvuotena oli puhutellut häntä itseään ja miten on nähnyt oppilaiden kasvun. Toinen rehtoreista esitti kaavan, jonka mukaan hän rakentaa puheensa (Kaavio 1). Rakensin haastattelurungon näiden keskustelujen pohjalta. Kaavio 1 on rakennettu käsinkirjoitettujen muistiinpanojen perusteella.

4.3 Espoolaiset rehtorit tutkimuksen kohteena

Suomi on ollut PISA -tutkimusten kärkimaita 2000–2010 -lukuilla ja kansainvälistä kiinnostusta suomalaista koulutusjärjestelmää kohtaan on ollut runsaasti. Helsinkiläisistä kouluista on tehty runsaasti tutkimusta senkin takia, että Helsingissä sijaitsee yliopiston harjoittelukouluja. Päädyin tutkimaan espoolaisten yläkoulujen rehtoreita sillä Espoo on noin 270 000 asukkaallaan Suomen toiseksi suurin kaupunki ja osana noin miljoonan asukkaan pääkaupunkiseutua yhdessä Helsingin ja Vantaan kanssa. Olen myös asunut Espoossa suurimman osan

elämästäni ja saatan mahdollisesti työllistyä espoolaiseen kouluun eli senkin takia olin kiinnostunut tutkimaan juuri espoolaisten koulujen rehtorien juhlapuheita.

Espoo on alueena melko suuri (528 km²) ja sen viitenä kaupunkikeskuksena toimivat Espoon keskus, Espoonlahti, Leppävaara, Matinkylä, Tapiola. Espoon kotisivuilta löytyy tietoa kaupungin visiosta olla ”vastuullinen ja inhimillinen edelläkävijäkaupunki, jossa kaikkien on hyvä asua, oppia, tehdä työtä ja yrittää ja jossa espoolainen voi aidosti vaikuttaa”. Kotisivuilla todetaan myös kaupungin arvot ja toimintaperiaatteet: ”Espoo on asukas- ja asiakaslähtöinen. Espoo on vastuullinen edelläkävijä. Espoo on oikeudenmukainen.” (espoo.fi.)

Espoossa on 78 suomenkielistä peruskoulua, 11 ruotsinkielistä peruskoulua ja yksityiskouluina Espoon Steinerkoulu ja Espoon kristillinen koulu. Tutkimukseeni valitsin näistä kouluista yhtenäiset peruskoulut, joita löytyy Espoosta 14 kpl. Näistä valitsin tutkimukseeni vielä ne, joissa opetusta järjestetään 1–9 luokkasteille. Kouluja on 11 kappaletta kaupungin kotisivujen mukaan.

Oletan ensinnäkin, että peruskoulunsa päättävälle yhdeksäsluokkalaisille pidetään todennäköisimmin puhe rehtorin toimesta. Toisekseen oletan yhtenäisten peruskoulujen rehtorien keväťjuhlapuheiden sisältävän enemmän aineksia tutkimukseni kannalta, sillä peruskoulunsa, ja näin oppivelvollisuutensa, päättävät yhdeksäsluokkalaiset ovat puheen yleisönä. Kolmanneksi oletan rehtorien ottavan kantaa peruskoulun roolista yhteiskunnassa ja jakavan visiotaan kuulijoilleen tämän pienen yhteiskunnan johtajina.

Ennen tutkimusnäkökulmani muuttumista etsin kouluja, joissa olisi paljon maahanmuuttajaoppilaita tai sellaisia kouluja, joissa järjestetään usean eri kielen opetusta sekä useamman uskonnon opetusta. Tiedot kielten ja uskontojen opetuksesta ovat julkisia ja löytyvät usein koulujen kotisivuilta. Koulun niin sanottu monikulttuurisuus ei kuitenkaan ole tärkeää tutkielmassani, sillä näkökulmani vaihtui siihen, että jokainen koulu on ”monikulttuurinen” ja siksi jokainen koulu on yhtä lailla relevantti tutkielmani kannalta.

Selvitin Espoon kaupungin sivistystoimelta, tarvitsenko tutkimukselleni tutkimuslupaa. Kaupunki pitää rekisteriä tutkimuksista, jottei tule päällekkäisyyksiä ja samoja tutkimusaiheita ja sainkin tutkimusluvut kuntoon sopivasti kesäkuun alussa.

Tutkielmani otanta oli alun perin 10 rehtorin puhetta, josta kuitenkin luovuin, sillä päädyin tutkimaan rehtorien puhetta puheista, en puheiden sisältöä. Tavoitteeni oli saada aikaiseksi kolmesta viiteen haastattelua laadullisen asennetutkimuksen metodilla. Tutkimusnäkökulmani muututtua ei koulujen taustoilla ollut enää merkitystä.

4.4 Rehtorien tavoittaminen

Olin suunnitellut ottavani rehtoreihin yhteyden puhelimitse ja pyytäväni heiltä juhlapuheita sähköisesti toimitettuna. Näin ajattelin lähestyväni heitä inhimillisemmällä, henkilökohtaisemmalla tavalla kuin lähettämällä sähköpostia. Kuitenkin kun kuulin itseni sanovan heille ääneen: ”Haluaisin tutkia kevätjuhlapuhetta-si.”, ymmärsin oitis tehneeni virheen. Rehtorit olivat siinä vaiheessa kevättä lukuvuoden loppusuoralla ja kuulostivat puhelimen kautta kiireisiltä ja työn kuormittamilta. Tuossa vaiheessa ehdotukseni ei oikein maistunut. Reaktio oli ymmärrettävä. Jos joku ehdottaisi minulle tutkivansa puheitani, en varmasti suositsi tähän vapaaehtoisesti, koska tutkiminen sananakin kuulostaa tässä tapauksessa jonkin näköiseltä ajojahdilta. Eräskin rehtori huudahti ehdotukselleni: ”Kauhistus!”

Kun olin soittanut kaikki Espoon yhteiskoulujen rehtorit läpi, en ollut saanut yhtäkään myönteistä vastausta. Ajattelin tämän johtuvan rehtorien koskemattomasta auktoriteetista. Tuntui siltä kuin rehtorit eivät haluaisi asemaansa kyseenalaistettavan millään riskillä. Masentuneena lähdin koululta kotiinpäin, ja silloin yksi rehtoreista, jota en ollut päivällä tavoittanut, soitti minulle takaisin ja myöntyi yhteistyöhön.

Olin tässä vaiheessa saanut vain yhden yhteiskoulun rehtorin mukaan, joten laajensin etsinnät kaikkiin Espoon yläkouluihin. Virheestäni oppineena lähetinkin sitten joukkosähköpostin, jota kautta sain tarvittavan määrän puheita tutkittavakseni ja rehtoreita haastateltavakseni. Lähettämäni sähköposti on liitteenä (Liite 2). Juhlapuheita minulle lähetettiin neljä kappaletta ja kaikki olivat myös mahdollisia haastateltavia. Kävi kuitenkin ilmi, että yksi yläkoulun rehtoreista olikin myös lukion rehtori ja hän piti lukion puolella kevätjuhlapuheen ja yläkoulun puolella vararehtori oli pitänyt puheen. Jätin hänet tutkimukseni ulkopuolelle. Jätin myös viidennen potentiaalisen rehtorin tutkimukseni ulkopuolelle, koska olin käynyt hänen puheillaan työni taustoittamisvaiheessa ja hän tiesi suurin piirtein, mihin tutkimuksellani pyrin. Tutkimuksen luotettavuussyistä jätin hänet myös tutkimuksen ulkopuolelle. Sain siis sovittua kolme haastattelua.

4.5 Rehtorien kohtaaminen

En ollut käynyt rehtorin puheilla oikeastaan koskaan ja jokaisella nykyisellä tai vanhalla oppilaalla on varmasti mielessään rehtorin kanslia paikkana, jonne päädytään, kun on tehnyt jotain väärin. Niinpä oloni tuntuikin hieman syylliseltä istuessani rehtorin kanslian ulkopuolella odottaen vuoroani päästä sisään haastattelemaan rehtoria. Tämä kertonee siitä, miten kouluinstituutio on rakentunut mieleeni hierarkkisena laitoksena, jossa ylempiä arvoisia arvostetaan ja kenties pelätäänkin.

Rehtori virkansa puolesta toimii mielestäni ikään kuin kouluinstituution ilmentymänä. Siinä missä opettajat piirtyvät mieleen esimerkillisinä kansankynttilöinä, rehtorit toimivat näiden miniyhteiskuntien hallinnollisina johtajina ja ylimpinä auktoriteetteina. Kohdatessani rehtorit mielikuvat omilta kouluajoilta kuitenkin karisivat välittömästi ja kohtaamiset olivat oikein miellyttäviä ja lämminhenkisiä keskinäisen kunnioituksen hengessä.

4.6 Haastattelujen sujuvuus

Suoritin aineistonkeruun laadullisen asennetutkimuksen menetelmien mukaisesti (Rantanen & Vesala, 2007). Rakensin kevätjuhlapuheisiin liittyen 26 väitettä, jotka olivat jokaiselle rehtorille samat liittyen kevätjuhlapuheisiin yleisesti. Esimerkiksi: ”1. Rehtorin kevätjuhlapuheen tärkein tehtävä on kiittää koulun oppilaita ja henkilökuntaa.” Loput noin kymmenen väittämää liittyivät kunkin rehtorin pitämän juhlapuheen sisältöön. Väittämät olivat positiivisia ja negatiivisia.

Haastattelut suoritettiin kunkin rehtorin omassa kansliassa. Tämä oli käytännön järjestelyjen kannalta helpointa, sillä rehtorit ovat, kuten kaikki työssäkäyvät nykyään, kiireisiä työssään. Haastattelut kestivät kukin noin puoli tuntia jokainen ja onnistuivat mainiosti. Rehtorit pääsivät vastaamaan väitteisiin heille tutussa ympäristössä, kotikentällään. Tutkimuksen onnistumisen kannalta näkisin tämän kotikenttäedun olennaiseksi, sillä omassa kansliassaan kukin rehtori pystyi rentoutumaan haastattelutilanteessa. Aineiston kannalta oli myös suotavaa, että haastateltavat olivat työpaikallaan ja sitä kautta vastaisivat väitteisiin ammattinsa kautta.

Luottamuksen rakentaminen kuuluu myös haastattelutilanteen luomiseen (Fontana & Frey, 2005). Espoon kaupunki kylläkin vaati tutkimusluvan hakemista, eli rehtorit tiesivät tutkielmani olleen virallisesti hyväksytty ennen kohtaamista. Luvan vaatiminen vaikuttaa myös tutkimukseen sillä tavalla, että se on viralliselta taholta kontrolloitua. Espoon kaupunki kysyy tutkimusluvan hakulomakkeessaan, mitä hyötyä tutkimuksesta voisi olla Espoon kaupungille (espoo.fi).

Ennen jokaista haastattelua pyrin luomaan leppoisan tunnelman. Puhelimme niitä näitä, ja rehtorit olivatkin näkemykseni mukaan ihan hyvällä tuulella haastatteluihin ryhtyessä. Nauhoitin keskustelut nauhurilla. Istuin rehtorien viereen saman pöydän ääreen ja näytin väittämät yksi kerrallaan tietokoneruudulta. Kerroin ennen jokaista haastattelua olevani kiinnostunut kevätjuhlapuheista

ja pyysin rehtoreita kommentoimaan väitteitä niin pitkään, kunnes olivat valmiita ja sitten vasta siirryttiin seuraavaan väittämään.

Haastatteluista saatu aineisto oli onnistunutta. Rehtorit kommentoivat väitteisiin monipuolisesti muutamia lyhyitä vastauksia lukuun ottamatta. Lyhyet vastaukset eivät osuneet rehtoreilla samoille väittämille, joten voin todeta väittämien olleen hyviä aineistonkeruun kannalta.

5 Tutkimusmenetelmälliset valinnat

Tutkija joutuu lähestymään tutkittavaa ilmiötä monien valintojen kautta, jotka liittyvät esimerkiksi ongelmanasetteluun, tieteenfilosofisiin valintoihin, menetelmän valintaan tai teoreettiseen taustaan, (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 2007, s. 119–162). Tässä kappaleessa selvennän tekemiäni valintoja tutkimuksen kulun kannalta.

5.1 Tutkielman laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet

Tutkimusongelmaksi tarkentui kevätjuhlapuheen tarkastelu laajemmassa, monikulttuurisuuden tieteenalan, kontekstissa. Keräämäni aineiston pohjalta jouduin vaihtamaan lähestymistapaani tutkittavaan ilmiöön. Tutkimusongelman tai tutkimustehtävän vaihtuminen aineiston pohjalta on laadullisen tutkimusprosessin luonteen mukaista (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 2007).

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta. Tutkimukseni aineistonkeruutapa on yksilöhaastattelu, joka on suoritettu puolistrukturoiduilla haastattelurungoilla.

Haastattelu on tyypillinen aineistonkeruutapa laadullisessa tutkimuksessa ja sillä pyritään vuorovaikutuksen kautta saamaan tietoa haastateltavalta, yleensä motivoimalla haastateltavaa puhumaan tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta, 1999). Käyttämällä haastattelua, pääsen käsiksi sellaiseen todellisuuden alueeseen, jota en muuten pääsisi tarkastelemaan, kuten rehtorien näkemyksiin ja asenteisiin juhlapuheen suhteen (Peräkylä, 2005).

Perinteisesti haastattelu etenee kysymys-vastaus-tyyppisesti, mutta laadullisen asennetutkimus pyrkii saamaan tietoa haastateltavilta tavalla, joka sopii paremmin tutkielmani tieteenfilosofiseen lähestymistapaan. Haastattelu informaation saamisen keinona on tieteellisessä maailmassa jo vakiintunut käytäntö ja yleisesti hyväksytty metodi. Kahdenkeskiset kasvotusten hoidetut verbaaliset haastattelut, ryhmähaastattelut sekä lomakkeella suoritettut haastattelut ovat Suomessa laadullisen tutkimuksen ydintä ja ovat laajalti hyväksytyjä tiedonhankintatapoja. (mm. Eskola & Suoranta, 1999; Hirsjärvi & Hurme, 2009.)

Postmoderni haastattelun tapa on minimoida haastattelijan ääni, ellei jopa poistaa se, niin, että haastateltavan ääni kuuluu rikkomattomana. (Fontana & Frey, 2005.) Tähän pyrin myös haastattelutilanteissa, luin pelkästään ääneen väittämät tietokoneruudulta, johon rehtorit sitten vastasivat. Haastattelutilanne ei kuitenkaan poista interaktiota, sillä olen tehnyt valintoja väitteiden laatimisessa ja välineellisesti kommunikoin haastateltavien kanssa tietokoneruudun väittämien kautta. Myös läsnäoloni vaikuttaa selvästi haastattelutilanteeseen. Kuuntelin nyökytellen rehtoreiden vastauksia ja annoin heille tilaa vastata. En esimerkiksi kiirehtinyt vaihtamaan väitettä. Edellä mainitsemani seikat lisäävät haastattelijan vuorovaikutusta haastattelutilanteessa.

5.2 Aineistonkeruu laadullisen asennetutkimuksen metodilla

Laadullinen asennetutkimus on metodologinen lähestymistapa, jolla pyritään tulkitsemaan ja erittelemään haastateltavien kommentteja heille esitettyihin asioihin ja kiistakysymyksiin. Haastattelumetodiin kuuluu se, että käytetään lauseväittämiä tai muita ärsykeitä, kuten valokuvia tai esineitä, joihin pyydetään kommentointia. Ärsykkeet motivoivat haastateltavaa kommentoimaan tutkittavaa aihetta, joka tutkielmassani on rehtorin pitämä kevätjuhlapuhe. Olennaista metodologisessa lähestymistavassa on se, että asenteet eivät ole negatiivisia tai positiivisia suhtautumisia kohteeseen, vaan ne kuvailevat tutkittavan suhdetta kohteeseensa. Asenteet voivat myös olla ristiriidassa keskenään, eivätkä palaudu alkuperäiseen muotoonsa argumentatiivisen luonteensa takia. Laadullinen asennetutkimus on kiinnostunut asemista ja rooleista, mistä kohteen arvottaminen tapahtuu. (Vesala & Rantanen, 2007, s.11–61.) Käytän tutkimuksessani laadullista asennetutkimusta aineistonkeruun metodina.

Vesala ja Rantanen (2007) perustavat metodologisen lähestymistapansa Michael Billigin retoriseen analyysiin. Billigin (1996) sosiaalipsykologisen teoria retoriikasta painottaa todellisuuden kielellistä luonnetta. Kielenkäyttö ei rakenna objektiivista tietoa tai faktoja, vaan todellisuuden luonne piilee tulkinnoissa. Billig kritisoi retoriikan käsitteen painottuvan puhumisen taitoon, koska se viittaisi puheen sisällölliseen köyhyyteen. Argumentaatio todellisuudesta tapahtuu kuitenkin retoriikan keinoin. Argumentaatio on sosiaalista toimintaa, sillä vaikutetaan, suostutellaan. (Billig, 1996.)

Billig esittää asenteen olevan asemoitumista, joka on sosiaalista toimintaa, position ottamista. Jokaisella positiolla on vastapositio, johon asemoituminen perustuu. Argumentointi toimii osana suurempaa kontekstia ja retorisella argumentoinnilla suostutellaan vastapuolta yhteisymmärrykseen. Tämän retorisen suostuttelun ja vastasuostuttelun dynamiikasta rakentuu sosiaalinen todellisuus. Bil-

lig puhuu kategorisoimisesta. Todellisuuden tuottaminen liittyy näistä kategori-
oista argumentointiin. Kategoriat voivat olla esimerkiksi ihmisiä tai asioita, joilla
on arvotettuja ominaisuuksia. (Billig, 1996, s. 148–185; myös Jokinen, 2016
s.337–368)

5.3 Dialogismi tieteenfilosofisena lähestymistapana

Bakhtinin ajatukset todellisuuden luonteesta ovat samoilla linjoilla Billigin kans-
sa. Bakhtin painottaa kielen dialogista luonnetta. Lausumat eivät ole ulospäin
suunnattuja representaatioita sisäisistä etukäteen kootuista ajatelmista vaan ne
toimivat vastauksina jatkuvassa dialogissa. Kun haastateltava sanoo: ”Minä
ajattelen...”, ”Minusta...”, niin se ei välitä suoraa tietoa sisäisestä itsestä, lau-
sumat eivät ole sisäisten uskomusten tai ajatusten ilmentymiä, vaan lausumat
ovat aina jostain positiosta tehty ja liittyvät aikaisempaan keskusteluun kysees-
sä olevasta kohteesta (Antaki & Billig & Edwards & Potter, 2003).

6 Aineiston analyysi

6.1 Haastateltavien taustatiedot

Espoolaisten yläkoulujen rehtorit tapaavat toisensa säännöllisesti REXISPORT -
nimisen yhdistyksen kautta kuukausittain. Yhdistyksen ideana on antaa kollegi-
aalista tukea rehtorin työssä. Ainakin kaksi haastateltavista oli jutellut keske-
nään tutkielmaani osallistumisesta ennen haastatteluja. Rehtorien yhteisö on
siis säännöllisesti yhteydessä. Aikaisemmin rehtorit toteuttivat yhteisiä opinto-

matkoja ulkomaille, kuulemani mukaan melkeinpä kaikkiin Euroopan pääkaupunkeihin, joissa he pääsivät tutustumaan paikallisiin koulutusjärjestelmiin paikallisen Suomen suurlähetystön kautta. Tämä oli siis aikaa, jolloin oli resursseja tehdä opintomatkoja. Rehtorit käyvät vuosittain muutamissa rehtorien seminaareissa, ainakin kerran syksyllä ja kerran keväällä. Rehtoriyhteisö oli esittänyt tarpeen saada apua puheiden tekemiseen ja Juhana Torkki oli käynyt konsulttoimassa rehtoreita. Rehtorit puhuvat asiantuntijan näkökulmasta tutkittavasta ilmiöstä, rehtorien kevätjuhlapuheista tiettyä ajankohtana. Asiantuntijat ovat ilmiön kannalta vain harvoin korvattavissa. Asiantuntijoina ovat siis espoolaisten koulujen rehtorit Suomen 100-vuotisjuhlavuotena. (Alastalo & Åkerman, 2010, s.373.)

Nimeään haastateltavat koodeilla R1, R2 ja R3.

R1 taustatiedot: Rehtorina noin 10 vuotta.

R2 taustatiedot: Rehtorina yhden vuoden, puheesta hän sai palautetta puolisoltaan ja lapseltaan, joka auttoi joissakin sanavalinnoissa.

R3 taustatiedot: Rehtorina yli 15 vuotta, hän ilmoitti saavansa kevätjuhlapuheestaan palautetta opettajilta ja vanhemmilta

6.2 Aineisto puhuttelee tutkijaa

Ensimmäisillä luku- ja kuuntelukerroilla pystyin jo löytämään muutamia yhtenäisyyksiä sisällönanalyttisesti lokeroimalla:

1. Rehtorit eivät maininneet mitään Suomen 100 -vuotisjuhlasta puheissaan.
2. Rehtorit pitivät tärkeänä, että he itse pitävät puheen koulun yhteisessä juhlassa.

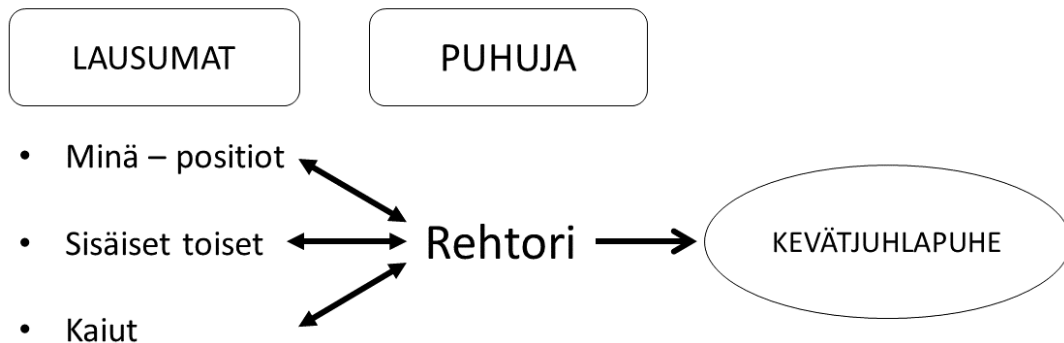
3. Juhlapuheella on merkitys, muuten sen pitäminen olisi turhaa.
4. Juhlapuheiden sisältö kohdistuu oman koulun yhteisöön, eikä sisällä valtakunnallisia tai maailmanlaajuisia teemoja tai yleismaailmallisia aiheita.

Sisällönanalyysiä on kritisoitu pinnallisena aineiston koodaamisen käytänteenä. Aineiston koodaaminen lokeroihin ei tuota tuloksia, vaan sillä pelkästään jäsennellään aineistoa (Salo, 2015). Laadullisen asennetutkimuksen yhtenä analyysin tapana on etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja eroja sekä keskittyä samanlaisuuksien nyansseihin. (Rantanen & Vesala, 2007). En koe tutkielmani kannalta tärkeäksi etsiä analyysivaiheessa samoihin väitteisiin vastanneiden rehtorien kommentointien vastaavuuksia. Tämä saattaa johtaa sellaiseen koodaukseen, joka johtaa pintapuoliseen sisällönanalyysiin (Salo, 2015). Selvät yhtäläisyydet ja erilaisuudet nousevat aineistosta esille, mutta ne eivät anna itsessään arvokasta tietoa tutkielman kannalta. Tämä lokerointi ei itsessään sisällä mitään analyttistä tietoa (Salo, 2015). Tarvitsen syvempää tulkintaa. Keskityn analyysissä näiden samanlaisuuksien ja eroavaisuuksien löytämisen sijaan kunkin haastateltavan aineistoon erillisenä, jos sieltä olisi löydettävissä uutta tietoa tarkasteltavan ilmiön ja taustateorioiden näkökulmasta. Samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia voi varsinaisen analyysivaiheen jälkeen pohtia.

6.3 Moniäänisyyden analyysin metodi

Perustan tutkielmani analyysin dialogismiin, joka selvittää tutkimuskohteen moniäänisyyttä (multivoicedness). Moniäänisyyden analyysin metodina käytän Aveling & al (2015) tuottamaa metodologista välinettä moniäänisyyden erittelyyn (Aveling & Gillespie & Cornish, 2015). Litteroin ensin aineiston sanatarkasti, sillä en keskity aineiston vuorovaikutteisuuteen, vaan siihen, mistä positiosta rehtorit milloinkin puhuvat (Ruusuvuori, 2010, s. 424). Kuvailen kappaleessa vaihe vaiheelta, miten suoritan analyysia.

Aveling & al (2015) esittelemässä analyysimenetelmässä on kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta äänet *itsestä*, I-positions, toisessa vaiheessa *toisen* äänet, inner-Others, ja kolmannessa vaiheessa tarkastellaan eri äänien interaktiota. (Aveling & Gillespie & Cornish, 2015.) Kuvailen metodologia tarkemmin analyysin edetessä.



Ensimmäiseksi teen aineistosta näkyviksi minä-positiot. Teen näkyväksi sen, mistä minä -positioista *itse* puhuu. Merkkaan aineistosta jokaisen yksikön ensimmäisen ja monikon ensimmäisen persoonamuodon tummentamalla ne (minä, minun, meidän, me, jne.). Esimerkiksi näin: "Tätä **mä** oon miettiny..." (R1/4). Seuraavaksi alleviivaan lausuman, johon minä -positio viittaa: "Tätä **mä** oon miettiny..." (R1/4). Metodin seuraava vaihe on tunnistaa positio, mistä minä puhuu. Tulkitseen kunkin lausuman minä-position ja ryhmittelen, koodaan samantyyppiset lausumat samanlaisen minä-position mukaan. Lisäksi merkkaan lausuman eteen väitteen numeron, mihin lausuma milloinkin viittaa. Esimerkiksi R1:n aineistossa näin:

Väite 24. Haluan kevätjuhlapuheessani tuoda esille, mitä olen itse lukuvuoden aikana oppinut ja kokenut.

Minä positio	- Luonnehdinta lausuman luonteesta	Lausuma
Minä rehtorina	Haastateltava puhuu rehtorin ase-	24 Jos olen oppinut jotakin oppilailta tai opettajilta niin niin se kyllä niinkun sopii hyvin si

	masta tai fokalisoi itsensä rehtorin asemaan	<u>siihen puheeseen</u>
--	--	-------------------------

Ensimmäisen vaiheen tuloksena olen koodannut ja tulkinnut aineiston minä -positiosta tehdyt lausumat ja tunnistanut erilaisia minä -positioita tulkiten lausumien sisältöä.

Analyysimetodin toisessa vaiheessa merkkään aineistosta kaikki sisäiset toiset. Tunnistan siis aineistosta sisäisten toisten ääniä, jotka saavat äänen lausumassa. Merkitsen kaikki kolmannen persoonan pronominit (hän, hänen, he, jne.) sekä nimetyt henkilöt tai ryhmiä kuvaavat sanat tummentamalla ne. Esimerkiksi näin: "...joku sanoma järkevä sanoma joka on niinku legitiimi jonka **ihmiset** niinkun sydämessään ja mielessään tuntee oikeaksi" (R2/11). Edelleen tulkitsen lausuman, johon kolmannen persoonan pronomini tai ryhmä liittyy ja kursivoin lausuman: "...*joku sanoma järkevä sanoma joka on niinku legitiimi jonka **ihmiset** niinkun sydämessään ja mielessään tuntee oikeaksi*" (R2/11).

Nyt aineistosta on luettavissa minä -positiosta tehdyt lausumat sekä sisäisten toisten asemasta tehdyt lausumat. Luokittelen myös edellä esitetyn mallin mukaisesti lausumat omiin samankaltaisten lausumien ryhmiinsä ja merkitsen, mihin väitteeseen lausuma liittyy:

Väite 11: Juhlapuhe tukee rehtorin asemaan liittyvää auktoriteettia.

Sisäiset toiset	Luonnehdinta lausumien luonteesta	Lausumat
Ihmiset	Yleisesti ihmisistä puhutut lausumat	<i>11 joku sanoma järkevä sanoma joka on niinku legitiimi jonka ihmiset niinkun sydämessään ja mielessään tuntee oikeaksi</i>

Kuten esimerkki näyttää, lausumia on välillä vaikea tulkita ja avata sisäisen toisen ominaisuuksia, mutta menetelmä ryhmittää hyvin aineistoa ja auttaa tunnistamaan ääniä ja mistä positiosta lausumat puhutaan.

Tehtyäni nämä vaiheet, huomasin aineistosta, että siihen oli jäänyt koodaamatta paljon tekstiä. Tässä on seuraavaksi esimerkki koodaamattomasta aukosta koodatussa tekstissä:

”Meillä harvalla on varsinaista ammattitaitoa puheiden pitämisessä ja ja niiden kirjoittamisessa ja ja tota **en** toki kovin monta toisen rehtorin pitämää puhetta kuullut mu koska **itse olen** aina omissa juhlissa siihen aikaan mutta tietysti **omilta ystäviltä oon kuullu sitä että minkälaisia puheita heidän lastensa koulussa rehtori pitää mä en tiedä tuleeko se niin ammattitaito tuleeko esille vai persoonä että kun kuulee niitä tarinoita et se puhe kestää kaks kyt minuuttia tai puol tuntia niin kyllä **musta** se no tietenkin voihan sen ajatella et se on ammattitaitoakin että ei osaa ajatella esimerkiks sitä että kuinka suuren ajan se lohkasee jostain kauniista kesäpäivästä ja myöskin että kuinka pitkiä puheita ihmiset jaksaa kuunnella.”** (R3/12)

Keskellä oleva lause: ”...että kun kuulee niitä tarinoita et se puhe kestää kaks kyt minuuttia tai puol tuntia niin kyllä...” (R3/12), on koodaamaton, sillä siinä puhutaan passiivissa. Aveling & al.(2015) tunnistavat tämän epämääräisen äänen *kaikuna*, lausuma ei siteeraa tai liity suoraan kehenkään henkilöön. Kaiu on hienostuneempaa, huomaamattomampaa dialogismin ilmentymää. Kaiut ku vastavat toisen asteen tietoa tai lainattua tietoa, toisin sanoen tietoa, joka on puoliksi jonkun toisen. (Aveling & Gillespie & Cornish, 2015.) Koska aineistooni jäi paljon koodaamatonta aineistoa, kaikuja, tulkitsin kaikki passiivilauseina ilmaistut lausumat kaikuina. Ja koska kaiku-lausumia oli aineistossa runsaasti, ryhmittelin lausumat samankaltaisuuden mukaan kategorioihin.

Esimerkki R1:n kaikujen koodaamisesta:

Kaiut	Luonnehdinta lausuman luonteesta	Lausumat
Kevätjuhlapuhe	Kevätjuhlapuheeseen liittyvät lausumat, jot-	1 joku juttu mikä on noussu noussu sen vuoden aikana ni tulee siitä tulee se teema

	<p>ka määrittävät tarkemmin sen sisältöä tai mitä sen pitäisi sisältää</p>	<p>3 Kyllä eli niissä pitää näkyä se että nyt ollaan tässä kohtaa ja on niinku voi vähän katsoo sinne taaksepäin mitä on käyty mut ennen kaikkea mitä eväitä on nyt repussa kun lähetään tästä eteenpäin vaikka sitten jättäis jatkamaan tässä koulussa tai lähettään eteenpäin niin niin se että riittää että olet sellainen ku olet mutta työtä pitää aina tehdä.</p> <p>4 mutta varmaan et jos on toisenlainen niinku joku muu tilanne voi olla niin sitten senhän voi pitää joku muukin et et jos ajatellaan että pitää et millon mikä se kevätjuhla on et onks se se et mikä on se viimeinen päivä vai voihan se olla aikaseminkin</p>
--	--	---

Kolmas ja viimeinen vaihe Avelingin & Gillespien & Cornishin (2015) menetelmässä on keskusteluttaa tekstiä itsellään. Haastattelutilanteessa ei konkreettisesti ollut toista henkilöä, jonka kanssa olla dialogissa, (heterodialogi), vaan haastateltava oli autodialogissa itsen eri äänien kanssa. Eri äänet löytyvät ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa tehdyssä koodaamisessa. Kolmannessa vaiheessa tarkastellaan, minkälaista interaktiota itsen eri äänet käyvät lausumissa. Tämä on menetelmän tärkein vaihe. Eri itsen äänet voivat olla ristiriidassa keskenään tai vahvistaa toisiaan lausumissa. (Aveling & Gillespie & Cornish, 2015.) Kävin aineiston lausuma lausumalta läpi ja tarkastelin niiden yhteyksiä, ovatko ne toisiaan tukevia tai vastustavia. Loin värikoodit, joilla havainnollistan lausumien suhteita toisiinsa. Lilalla värillä osoitin lausuman dominanttisuutta tai sitä, että puhuja on enemmän lähempänä lausumaa tai sitoutunut lausumaan. Keltaisella värillä merkitsin yhdyssanoja, joiden kautta lausumien valtasuhteet saattoivat muuttua. Keltaisella merkityt sanat, kuten esimerkiksi mutta, niinku, että sekä ja, toimivat usein itsen puhujan vaihdoksen merkinä. Vihreällä merkitsin lauseet, jotka olivat edeltävän lauseen kanssa samalla tasolla tai samaa mieltä. Harmaa väri havainnollistaa alisteisuutta lausumien välillä tai sitä, että puhuja ei ole sitoutunut lausumaan.

Esimerkki autodialogista:

No sanoisin että se on todella tärkeää että oppilaita henkilökuntaa mutta meil on myös huoltajia ja sitten on kotiväkeä mukana et kaikkia heitä koska kouluyhteisö on enemmänki ku vaan oppilaat ja henkilökunta ja tosi tärkeää on tietysti kiittää siinä kevätjuhlapuheessa mutta se kiitos pitäis tulla myös pitkin sitä vuotta ei pelkästään kevätjuhlassa vaan se pitää niinku tuntua siellä arjessa eli mä oon yleensä tota tietenki aina kiitän se täytyy muistaa katsoa se on siel puheessa se kiitos mutta tavallaan et joku juttu mikä on noussu noussu sen vuoden aikana ni tulee siitä tulee se teema joku mitä me on koettu yhdessä tai on niinku tulossa joku nyt ku on tää vahvuusperusteinen oppiminen espoossa tai on positiivinen pedagogiikka ja mitä se sit tarkoittaa minkä ja sitten se et mä haastattelen oppilaita myöskin että puhetta varten jollon tavallaan saan heidät kuuntelee kun mä sanon että kuunnelkaas nyt kun mä alan tästä puhuu et tunnette varmaan tuttuja lauseita sieltä tai näitä niin se että on osallistanu heidät näihin niin tota nytkin opettajat sano meidän äidinkielen opettajatkin että huomasiksä et kaikki oli taas ihan hiljaa ku puhut ku se on meidän yhteinen juttu eli itsenäisyyspäiväjuhlassa mul oli opp me pidettiin oppilaan kanssa yhteinen puhe puhuttiin mietittiin mitä sisu on niin tavallaan että saa niinkun et ku ei tää oo pelkästään rehtorin juttu tää kevätjuhlapuhe se on pitäis olla meidän yhteinen juttu. (R1/1)

Aveling & al.(2015) kehitlemä menetelmä dialogismin analyysiin toimii hyvin tunnistettaessa moninaisia ääniä, joita kautta puhuja puhuu. Menetelmä pyrkii eri äänien interaktion tulkintaan ja äänien välisen suhteen tarkkailuun. Kuten Aveling & al. (2015) esittävätkin, menetelmä ei toimi aineistoa tyhjentävänä analyysin menetelmänä, vaan toimii apuna tutkimuskysymyksiin vastaukseen (Aveling & Gillespie & Cornish, 2015.) Analyysia tehdessäni havaitsin tutkijan subjektiivisen tulkinnan tärkeyden eri lausumien valtarakenteita tulkittaessa. Rehtorien autodialoissa lausumien variaatiot ja nyanssit olivat hienovaraisia ja tulkinta oli siksi vaikeaa. Aineistosta oli kuitenkin tulkittavissa eri äänien olemassaolo. Äänien tunnistaminen ja tulkitseminen on tutkielmani kannalta tärkeää, sillä haluan selvittää, mitkä tekijät määrittävät rehtorien kevätjuhlapuhetta. On tärkeää tutkia, kuka on äänessä, kenen ääni on määräävä, kun niistä puhutaan. Tuloksiin ja tulkintoihin perehdyn tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä kappaleessa esitän tärkeimmät tutkimustulokset ja niiden tulkintaa.

7.1 Rehtorin virkaikä ja minä -positiot

Kevätjuhlapuheesta puhuessaan rehtorit puhuivat moninaisten äänien kautta. Yksi mielenkiintoisimmista dialogismin menetelmän avulla tulkittavista tuloksista oli, että virkaiältään nuorin rehtori (R2) puhui suurimman osan haastattelusta sisäisten toisten äänien ja kaikujen, eli osittain toisilta lainatun tiedon, kautta. R2:n aineistosta oli löydettävissä vähiten minä -positiosta puhuttuja lausumia. Ja silloin, kun R2 puhui minä -positiosta, lausumat olivat hyvin epävarmoja ja alisteisia muille äänille. Esimerkiksi:

”5 niitä arvoja ei välttämättä niinku sanota erikseen et nyt **mä** puhun arvoista
12 eli **mä en** tiedä tää hyvin valmisteltu **mä** sanoisin näin että et et et että sen
puheen valmistelua on jo se että sä oot läsnä siinä työyhteisössä

12 mitä **mä** nyt sanoisin ammattitaito tuleeko tuo nyt esiin siitä **en mä** tiedä par-
haiten mut kyllä se varmaan tulee esiin sieltä

12 **minä** en oo pitäny niitä kovinkaan montaa

12 e en **mä** osaa muuta sanoa” (R2)

R2:n aineistosta löysin kaksi eri minä -positiota, minä rehtorina ja minä osana työyhteisöä, kun taas virkaiältään kokeneempien rehtorien minä -positioiden määrä oli moninkertainen ja monipuolisempi. R1 puhui kahdestatoista eri minä -positiosta. Positioita oli esimerkiksi: minä rehtorin professiossa, minä osana

opettajakuntaa tai henkilökuntaa, minä pedagogina, minä koulun kehittäjänä ja niin edelleen. R3, virkailtään kokenein, puhui myös kolmestatoista eri minä -positiosta. R2 puolestaan puhui rehtorista sisäisenä toisena (inner-Other):

”2 ne voi tavoittaa **joitakin henkilöitä** joille **rehtori** haluaa jotakin sanoa

4 **rehtorin** on hirveen hyvä pitää kevätjuhlapuhe koska **rehtori** on aikailla niinku selvillä siitä mitä koululla niinku kokonaisuudessa menee ja sitä kautta **rehtori** pystyy niinku puhumaan koko koululle aika hyvin koska **hänel** on on niinkun tiedot ja semmoset niinku edellytykset siihen että mit mit mitkä sanat olisivat tarpeellisia.” (R2)

Tuloksista voidaan päätellä, että R2 ei ole identifioitunut rehtorina. Aveling & al. (2015) tunnistavat ilmiön. Kun puhuja adoptoi jo olemassa olevaa sosiaalista kieltä, hän ei tunne sitä vielä omakseen ja välttää minä -positiota (Aveling & Gillespie & Cornish, 2015).

7.2 Kaiut määräävät kevätjuhlapuheen määritelmän

Toinen huomattava tutkimustulos on, että rehtorit puhuvat kevätjuhlapuheesta enimmäkseen passiivissa, jonka olen analyysissani tulkinut sisäisen toisen kaiun ääneksi. Rehtorit eivät siis puhu kevätjuhlapuheesta minä -position kautta kuin vain harvoin. Kaikkien rehtorien aineistossa kevätjuhlapuheesta puhuttiin selkeimmin sisäisen toisen kaiun kautta. Tästä on tulkittavissa, että rehtorit eivät ole kevätjuhlapuheen suhteen dominoivassa asemassa, vaan alisteisia sisäisten toisten kaikujen äänelle. Annan seuraavaksi useamman näytteen kaiun kautta puhuttua kommentointia kevätjuhlapuheesta:

”1 joku juttu mikä on noussu noussu sen vuoden aikana ni tulee siitä tulee se teema

5 Ainakin ne pitää olla siinä puheessa ja tota jotain se pitää sellasta yhteisesti hyväksyttävää

13 se että hetkeksi hiljennytään johonkin ja kuulemaan jotakin niin tota missä palataan vähän katotaan vähän taakse ja sitte katsotaan paljon eteenpäin ja tavallaan kootaan niit ajatuksia ja ehkä jopa avataan sitä opetussuunnitelmaa” (R1)

”5 tää on tavallaan niinku jatkumoa sille sellaiselle niinku johtamispuheelle mitä sitten vuoden aikana on eri niinku yhteyksissä ollut eli kevätjuhlapuhe ei ole niinku irrallinen osa vaan se on osa siitä viestistä mitä niinku halutaan sanoa koulussa oleville opettajille ja henkilökunnalle ja o op opiskelijoille ja huoltajille eli se on yksi palanen sitä kokonaisuutta

8 se kevätjuhlapuhe on niinku asia johon voidaan niinku palata jatkossa jos se on näiden arvojen mukainen

9 Kyllä se voi jotakin sisältää mut se on kuitenkin sil on tietyt raamit et tietyt tarkoitukset johon se niinkun sidotaan se kevätjuhlapuhe

16 ehkä semmonen yksi aanelosen pitunen puhe kirjoitettuna riittää muuten muuten näitä summauksia voi sitte summailla muualla” (R2)

”1 sitten se kevätjuhlapuhe on suunnattu oppilaille ja heidän vanhemmilleen ettei henkilökunnalle

2 et kyllä sitä niinku kuunnellaan ja ja mietitään että et mitähän mikskähän se noin ja miks tämä aihe et kyllä siinä tuntuu merkitys olevan

3 olipa se sitten lukio tai joku toinen oppilaitos ni kyllä sillä on on yks tarkoitus on on niinku rohkasta tulevaan ja näyttää ja ja kertoa että et miten se elämä ja koulunkäynti opiskelu muuttu sitten kun se oma vastuu kasvaa ja sitten myöskin sitä tilannetta että jos käy niin että ei saakaan sitä opiskelupaikkaa jonka haluaa jo jo joka on niinku se ensimmäinen toivomus niin niinku rohkasta myös siinä tilanteessa et mites sitten tehdään.

4 mutta ei se mikään mihinkään kirjoitettu velvollisuus ole

5 arvot nyt on kuitenkin yks tärkeimpiä asioita mistä se syntyy” (R3)

Toki passiivissa puhuminen on yleinen tapa kommentoida, mutta tutkimusmenetelmäni valossa lausuja ei ole selvä, kun puhuja puhuu passiivissa. Silloin lausumat ovat dialogissa yhteisöllisessä kontekstissaan eli liittyvät aikaisempaan dialogiin aiheesta. Aineistosta on tulkittavissa, että rehtorit ovat kulttuuris-

tuneet käyttämään kevätjuhlapuhetta. Kevätjuhlapuheeseen vaikuttavat tekijät tulevat rehtorin puheissa ilmi voimakkaasti toisilta lainatun äänen kautta. Kevätjuhlapuheen määrittely tapahtuu melkein pä kokonaan kaikuja kautta.

7.3. Mitä rehtorit saavuttavat kevätjuhlapuheella

Rehtorit tiedostavat kyllä kevätjuhlapuheen olevan valinta, ei velvollisuus. Rehtorit päättävät itse, pidetäänkö kevätjuhlapuhetta vai ei. Edellisessä tuloksessa tuli ilmi, että kevätjuhlapuheen määritelmä on sosiaalisesti rakentuneen dialogin määrittelemää. Tarkastelin rehtorien minä -positiosta tehtyjä perusteluja kevätjuhlapuheen pitämislle ja tässä kappaleessa esittelen pääasialliset syyt, miksi rehtorit näkevät kevätjuhlaperinteen tarpeelliseksi.

Rehtorit halusivat puhutella kouluyhteisöä:

”4 **mul** oli sanoja sanottavana” (R1)

”14 kesälomaan liittyviä asioita lapsille **haluan** kyllä muutamia asioita muistuttaa” (R3)

”15 **mun** mielestä se on erittäin tärkeä keino” (R2)

Puhe on odotettu:

”1 se on **meiän** yhteinen juttu”

”27 **mä** luulen et se on odotettu”

”26 **mul** on aina yks opettaja sanoo”

”27 **mä** sanon et ei oo kovin pitkä” (R2)

Puhe ei ole turha:

”24 **en** voi sanoa että et modernissa yhteiskunnassa näiden puheiden aika olisi ohi” (R3)

Minä -positiosta tehdyt kevätjuhlapuheen pitämisen syyt eivät oikein avaa muuta kevätjuhlapuheesta, kuin sen että rehtorit haluavat asettua yhteisön eteen ja pitää puheen. Tuloksesta voitaisiin päätellä, että virkaiän tuomasta kokemuksesta huolimatta rehtorit puhuvat yhteisöllisesti rakentuneen dialogin kautta kevätjuhlapuheesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Rehtorit eivät ole adoptoineet olemassa olevaa sosiaalista kieltä, sillä he välttävät minä -positiosta puhumista puhuessaan kevätjuhlapuheesta (Aveling & Gillespie & Cornish, 2015).

7.4. Kevätjuhlapuheen kehitys

Kevätjuhla puhe on ja pysyy. Rehtorit kuitenkin tunnustivat kevätjuhlapuheen vanhanaikaisuuden ja osasivat antaa ehdotelmia sen kehitykselle:

”1 mul oli opp **me** pidettiin oppilaan kanssa yhteinen puhe

13 **mä** pidän itteeni aika modernina

13 **mä** mietin et voisko sen tehdä jonku diashowna” (R1)

”12 **musta** se no tietenkin voihan sen ajatella et se on ammattitaitoakin että ei osaa ajatella esimerkiksi sitä että kuinka suuren ajan se lohkasee jostain kuniista kesäpäivästä ja myöskin että kuinka pitkiä puheita ihmiset jaksaa kuunnella.

13 Hmmh koulunpidossa on paljon vanhoja perinteitä joita halutaan säilyttää onneksi on on myös paljon asioita joita halutaan muuttaa tai ainakin kokeilla tehdä toisin” (R3)

R3 esittää oman kritiikkinsä koulunpidon vanhoja perinteitä kohtaan, muttei kuitenkaan esitä muutoksen tarvetta omassa tilanteessaan.

7. 5 Diversiteetit ja kevätjuhlapuhe

Miten moniarvoistunut koulu ja yksilöllinen, diversiteetti oppilas otettiin esille puhuttaessa kevätjuhlapuheesta? Tutkielmassani selvisi, että yhteisön ääni on voimakkaampi kuin individuaalin ääni kevätjuhlapuheesta puhuttaessa. Yksilön, diversiteetin, roolia ei oikein tunnisteta, vaan yhteisön ääni määrittää kevätjuhlapuheen merkityksen. Rehtorit tavallaan toteuttavat yhteisön luomaa käsikirjoitusta ja odotuksia. Se on ymmärrettävää, sillä rehtorit valikoituvat tehtävänsä kouluyhteisön keskuudesta.

Uusi opetussuunnitelma ei poista mahdollisuutta kevätjuhlapuheiden pitämisestä, mutta uuden opetussuunnitelman lähtökohta on oppilaslähteisyys. Rehtorit eivät tunnistanee puheissaan opetussuunnitelman tai diversiteetin yksilön yhteyttä kevätjuhlapuheeseen.

R3 tuo haastattelussa esille koulunsa monikulttuuristuvan tilanteen:

”35 **meillä** on oikeestaan vasta viimesten vuosien aikana ruvennu tulemaa oppilaita niinku joka vuosi joilla on jotakin muuta taustaa kuin että molemmat vanhemmat ois suomalaisia tai suomenkielisiä et se pikkujäljää sekin kirjo meillä kasvaa” (R3)

R3 kertoo haastattelussa koulunsa olevan melko homogeeninen ja puhuu kouluunsa tulevista muista kuin suomalaista. R3 toiseuttaa puheessaan muita kuin suomalaisia tai suomenkielisiä ja jatkaa: ”35 onhan **meillä** kantasuomalaisissakin paljon erilaisia ihmisiä” (R3). Rehtori tunnustaa moninaisuuden suomalaisuuden sisälläkin, jatkaa: ”35 miten näi **ihmisten** kanssa tullaan toimeen” (R3). Hän kuitenkin erottaa joukon ”ihmiset” moninaisten suomalaisten joukon ulkopuolelle eli jatkaa edelleen toiseuttamista ryhmiin *me monipuoliset suomalaiset* ja *ne ihmiset*. Monikulttuurisuus on rehtorin puheessa kantaväestön, jonka ymmärtää olevan moninainen, ja toisen, muun, jota ei kuitenkaan tunnisteta moninaiseksi.

Luotettavuus

Tutkielmassani kuvailen avoimesti tutkielman kulkua, tieteenfilosofista lähestymistapaa, metodologiaa sekä analyysimenetelmää. Havainnollistan tutkielman kulkua erilaisin kaavioin sekä tuon esille tutkijan näkökulmani. Tiedon objektiivisuus tarkentuu subjektiivisuuksien olemassa olon myöntämisen ja subjektiivisuuden tiedostamisen ja niiden kuvailun kautta (Eskola & Suoranta, 1999).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa yksityiskohtainen toteutuksen kuvailu (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 2007). Kuvailen tutkielmassani haastattelutilanteiden taustoja, tutkijan valintoja sekä haastattelutilanteita. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkimuksen kulun myötä suunnitelman muutokset, joita myös kuvailen tutkielmassani.

Metodien valinta ei anna valmista reseptiä, metodioppaatkin ovat rakennettu tieteenfilosofisen tutkimuksen pohjalta ja huomattu vasta jälkikäteen tutkimuksen seurauksena tietynlaisia metodologiaa (Varto, 2011, s.13–24). Tutkielmassa käyttämäni metodologinen lähestymistapa perustuu Michael Billigin (1996) teorioiden pohjalle rakennetun laadullisen asennetutkimuksen mukaisesti aineistonkeruuvaiheessa ja analyysini pohjautuu Mikhail Bakhtinin ja seuraajiensa dialogismin periaatteisiin (Billig, 1996; Aveling & Gillespie & Cornish, 2015). Dialogismi tutkimusfilosofisena lähestymistapana painottaa tiedon sosiaalisesti rakentunutta luonnetta ja metodologiset valintani pyrkivät sosiaalisessa kontekstissa syntyneen tiedon kuvailuun. En pyri tutkielmallani löytämään lopullisia totuudellisuuksia, vaan otan puheenvuoron tutkimuksellisessa keskustelussa (Jokinen & Juhi-la, 2016).

Tutkimuksen eettisyys näkyy tutkittavien anonymiteetin suojelemisessa. Olen suojellut haastateltavieni yksityisyyttä poistamalla tunnistetiedot aineistostani.

Pohdintaa

Joka kerta kun rehtori pitää puheen, hän on tehnyt tietoisien tai tiedostamattoman ratkaisun sen tarpeellisuudesta. Mikään laki tai asetus ei määrää rehtoria pitämään puhetta. Pohdintani ja tutkielmani perustuvat tälle tosiasialle. Miksi rehtorit haluavat niitä pitää?

Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vaatimuksen seurauksena sekä kansainvälisissä asetuksissa määrätty lasten oikeuksien vaatimukset asettavat suomalaiselle koululaitokselle omat haasteensa. Yksilöllisyys ja yksilön oikeudet korostuvat nykyaikana. Koulu oppivana organisaationa reagoi kuitenkin hitaasti yhteiskunnalliseen muutokseen kohdistuvaan paineeseen. Tutkielmani keskittyi kuvaamaan hitaasti muuntuvan kouluinstituution yhteen ilmiöön, rehtorin kevätjuhlapuheeseen.

Rehtori on koulun sisäisen kehityksen johtaja. Koulut tarvitsevat hyvää johtajuutta erityisen luonteensa takia ja rehtorit ovat joutuneet lievästi sanottuna kovan työn eteen. Moniarvoistunut ja moninaistunut yhteiskuntamme näkyy ja kuuluu koululaitoksessa. Vanhemmat ja oppilaat osaavat koulun asiakkaina vaatia hyvää ja laadukasta opetusta. Koululaitos ei toimi enää itsenäisenä ja koskemattomana, ulkopuolisten vaikutteiden ulkopuolella. Siitä kertoo jono, jonka näin yhden haastateltavan rehtorin oven takana. Vanhemmat tulivat koputtelemaan ovelle ja konsultoimaan arviointiasioissa rehtoria, sillä kyseisen oppilaan arvosanojen keskiarvo ei riittänyt toivottuun lukioon pääsyyn. Koulun sisäisen kehittämisen resurssit ovat varmastikin tiukassa, kun koulut ovat avautuneet ulospäin ja ovat alttiita kritiikille. Haasteisiin vastataan tilanne tilanteelta. Kevätjuhlapuhe on luultavammin koulun sisäisen kehityksen prioriteettilistalla pohjimmaisena.

Kaikki haastattelemani rehtorit kyseenalaistivat arviointijärjestelmään keskittävää koululaitosta. He mahdollisesti reagoivat siihen, miten kotiväki suhtautuu

koululaitokseen. Arvosanat ovat kodeissa selvä merkki edistyksestä tai jälkeen jäämisestä. Rehtorit taas halusivat painottaa oppilaiden henkisen hyvinvoinnin edistämistä, olkoon sitten positiivisen pedagogiikan tai oppilaiden henkilökoh- taisten onnistumisten ja itsearviointin myötä. Tässä vyyhdissä kevätjuhlapuhe ilmiönä tuntuu merkityksettömältä, mutta halusin jollain tapaa saada vastausta siihen, miten nämä traditiot ovat säilyneet niin muuttumattomina, eivätkä ole ke- hittyneet niinkään muun koulun sisäisen kehityksen mukana.

Tutkielmassani kävi ilmi, että puhe kevätjuhlapuheesta on ikään kuin yhteisön määräämää, rehtorit puhuivat sosiaalisesti kerääntyneen dialogin vuorovaiku- tuksessa sisäisten toisten kaikujen kautta. Tämä viittaisi siihen, että kevätjuhla- puhe on sosiaalinen konstruktio, jonka määrittää yhteisö enemmän kuin yksilö. Siksi siihen on vaikeaa vaikuttaa.

Kevätjuhlapuheen ja kevätjuhlan funktio on yhteisön yhteen kokoaminen juhli- misen merkeissä. Koulu toimii eräänlaisena modernina kyläyhteisönä, joka ke- rää saman katon alle aikamoisen sateenkaaren väkeä. Kevätjuhlapuhe toimii yhtenä tämän yhteisön sosiaalisen rituaalin osasena, jota yhteisö ilmeisesti vaa- tii ja haluaa säilyttää.

Jos tutkielmaani lähtisi jatkamaan, olisin todella kiinnostunut dialogismin meto- din ilmentämien kaikujen tutkimisesta. Haastateltujen rehtorien puheille voisi pa- lata kysymään, mitä he itse ajattelevat kaikujen luonteesta. Näkisin, että sosiaa- lisesti rakentuneet kaiut ja passiivilauseet ovat avainasemassa yhteisöllisten ar- vojen tarkasteluun.

Kevätjuhlapuheen rakenne ja siitä rakentuva puhe ovat hitaasti kehittyviä juuri sen perinteisten sidoksien takia. Mieleeni tulee katolisen kirkon jumalanpalve- lukset ennen uskonpuhdistusta. Papit toimittivat jumalanpalveluksen latinan kie- lellä, jota seurakuntalaiset eivät ymmärtäneet. Seurakuntalaiset (oppilaat) kui- tenkin kerääntyivät paikalle kuuntelemaan ja pappi (rehtori) toimi kristillisen yh- teisön hänelle antaman aseman mukaisesti. Uskonpuhdistuksen myötä juma- lanpalvelukset käännettiin kansankielelle, että kaikki ymmärtäisivät papin puhet- ta. Kenties rehtorin kevätjuhlapuheen olisi aika muuntua kansankieliseksi.

Lähteet

- Ahonen, J. (2001). *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ala-Kulju, R., & Ala-Kulju, R. (1964). *Seinäjoen yhteiskoulu, Seinäjoen yhteislyseo, Seinäjoen tyttölyseo 1913–1963*. Seinäjoki.
- Alastalo, M., Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 372–392). Tampere: Vastapaino.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2003). *Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings*. Discourse Analysis Online, 1. Saatavilla: <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html>. Viitattu 17.01.2018.
- Aveling, E.-L., Gillespie, A. & Cornish, F. (2014). A Qualitative Method for Analysing Multivoicedness. *Qualitative Research*, 15(6), 1–18.
- Banks, J. A., (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. Teoksessa J. A. Banks, J. A. Banks, & C. A. M. Banks (toim.), *Handbook of research on multicultural education* (s.3–29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bauman, Z. & Vainonen, J. (2002). *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2005. Afterthought: On Writing; On Writing Sociology. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of qualitative research*. 3.painos. Sage Publications, Inc.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking : A rhetorical approach to social psychology* (New ed ed.). Cambridge ; New York, NY ; Paris: Cambridge University Press : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dervin, F., Hahl, K., Niemi, P-M. & Johnson Longfor, R. (2015). Introduction. Teoksessa K. Hahl, P-M. Niemi, R. Johnson Longfor, F. Dervin (toim.), *Di-*

- versities and Interculturality in Textbooks. Finland as an Example.* Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholar Publishing.
- Eräutuuli, M. & Leino, J. (1992). *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Espoon kaupunki. (2018). espoo.fi. Viitattu 15.01.2018.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of qualitative research.* 3.painos. Sage Publications, Inc.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership.* Thousand Oaks, Calif: Ontario Principals' Council : Corwin Press.
- German, K. M. & German, K. M. (2010). *Principles of public speaking* (17th ed ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hämäläinen, K. (1986). *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen.* Hki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hall, S., Herkman, J., Herkman, J., Lehtonen, M. & Lehtonen, M. (1999). *Identiteetti.* Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita.* (13. osin uud. p. ed.). Helsinki: Tammi.
- Hobsbawm, E. J. (1994). *Nationalismi.* Tampere: Vastapaino.
- Hobsbawm, E. J., Hobsbawm, E. J. & Ranger, T. O. (1983). *The invention of tradition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2015). Foreword Three. Teoksessa Hahl, K., Niemi, P-M., Johnson Longfor, R., Dervin, F. (toim.), *Diversities and Interculturality in Textbooks. Finland as an Example.* (s.xiii). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholar Publishing.

- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. Teoksessa M. Talib, M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen. *Dialogs on diversity and global education*. (s.161–170). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jokinen, A. (2016). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (2016). *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. (s.337–368). Tampere: Vastapaino.
- Kallioniemi, A., Lyhykäinen, K. & Räsänen, A. (2009). Headmasters` conceptions of school festival traditions. Teoksessa M. Talib,, M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen. *Dialogs on diversity and global education*. (s.11–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?*. University of Helsinki Faculty of Behavioral Sciences Department of Applied Sciences of Education Research Report 297. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karjalainen, S. (1994). *Juhlan aika: Suomalaisia vuotuisperinteitä*. Porvoo: WSOY.
- Koulutoimen Ylihallitus. (1916). *Alamainen kertomus Suomen oppikoulujen tilasta ja toiminnasta lukuvuosina 1911–1914*. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- Liddicoat, A. J. (2011). Language-in-Education Policies as Discourses of the Intercultural
Teoksessa A. Lavanchy, A. Gajardo & F. Dervin. *Politics of Interculturality*. (s.199–218). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and Others in Finnish School Textbooks*. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Education 273. Helsinki: Unigrafia.
- Nieto. S. (2005). School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective. Teoksessa J. A. Banks, J. A. Banks & C. A. M. Banks. *Multicultural*

- education: Issues and perspectives* (5th ed. update ed.). (s. 401–420). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, K. Klemelä, R. Rinne, A. Tuittu & A. Virta. (2011). *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. (s. 9–34). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kuukka, K. (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: "Sen yhteisen hyvän löytäminen"*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Lyotard, J. (1985). *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan?: Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen pohjois-savon yleissivistävissä kouluissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press.
- Niemi, P-M. 2016. *Creating A Sense of Membership in Basic Education: The contributions of Schoolwide Events*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences Department of Teacher of Education, Research Report 401. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia
- Ojala, I. (1998). *Oppilaitosten monimuotoistuva johtaminen : Oppilaitosten toiminnalliset muutokset ja rehtoreiden institutionaaliset johtamisroolit*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Opetushallitus. (2012). *Kansainvälinen kartoitus rehtoreiden työstä ja täydennyskoulutuksesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti*. http://www.oph.fi/download/153672_Rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste.pdf. Viitattu 17.01.2018.

- Peräkylä, A. 2005. Analyzing Talk and Text. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of qualitative research*. 3.painos. Sage Publications, Inc.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroiijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Räty, O. (2000). *Rehtori johtajana: Oppimisen johtaminen*. Virrat (Nuuttilantie 341): [Olli & Leena Räty].
- Rantanen, T. & Vesala, K.M. 2007. Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa Kari Mikko Vesala & Teemu Rantanen (toim.) *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. (s. 11-61). Helsinki: Yliopistopaino.
- Salo, J. (2013). *Luokanopettajien käsityksiä alakoulun juhlaperinteestä*. Helsingin yliopisto, k. t., opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Sanna Aaltonen & Riitta Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles* (2nd ed ed.). Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Suomi Finland 100, (2017). <https://suomifinland100.fi/info>. Viitattu 15.01.2018.

Teperi, J. (1996). *Jo joutui armas aika..* Helsinki: Helsingin yhteiskoulu ja reaali-lukio.

Tikkanen, J. (2011). Rehtorit ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa Teoksessa K. Klemelä, K. Klemelä, R. Rinne, A. Tuittu & A. Virta. (2011). *Vieraina kou-lussa? : Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehto-reiden kokemana.* (235–296). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tie-dekunta.

Torkki, J. (2006). *Puhevalta: Kuinka kuulijat vakuutetaan.* Helsinki: Otava.

Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita?. Teoksessa K. Holma, K. Holma, & K. Mälkki. *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustut-kimuksessa.* (13–24). Helsinki: Gaudeamus.

Vedøy, G & Møller, J. (2007). *Succesful School Leadership for Diversity? Ex-aming Two Contrasting Examples of Working for Democracy in Norway.* International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)). 2007, Vol. 35 Is-sue 3, p58-66. 9p.

Virtanen, L. (1991). *Suomalainen kansanperinne.* Suomalaisen kirjallisuuden seura. Porvoo: WSOY.

Yle uutiset. (2014). <https://yle.fi/uutiset/3-7206896>. Viitattu 17.01.2018.

Liitteet

Liite 1: Katukuvassa näkynyt Suomi Finland 100 -logo

http://vnk.fi/documents/10616/1211014/SuomiFinland100-banneri_valkoinen_RGB_790x444.jpg/30731578-edd4-4d5e-9211-54a0dcf96896



Liite 2: Espoolaisten yläkoulujen rehtoreille lähetetty sähköpostiviesti

Espoolainen rehtori! Apua luokanopettajaopiskelijan pro gradu -työhön?

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistolta ja kirjoitan pro gradu -työtäni liittyen espoolaisten rehtorien kevätjuhlassa pitämiin puheisiin.

Olisin kiitollinen, jos kevätkiireiltänne ehtisitte auttaa minua työni kanssa ja vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Kirjoitatteko kevätjuhlapuheenne koneella?
2. Voisitteko lähettää puheenne minulle sähköpostitse?
3. Olisiko Teillä mahdollisuutta osallistua puolen tunnin haastatteluun puheeseen liittyen kesäkuun alussa tai ennen koulujen alkua?

Tarvitsen vielä yhden halukkaan rehtorin, jonka jälkeen pystyn hakemaan tutkimuslupaa Espoon kaupungilta, kunhan saan tietooni, mitkä koulut osallistuvat tutkimukseeni.

Lupaun täydellisen anonymiteetin tutkimukseen osallistuville.

Olen itse espoolainen ja siksi kiinnostunut espoolaisista kouluista. Jaan mielelläni tutkimukseni tuloksia kanssanne myöhemmin syksyllä.

Etukäteen kiittäen,

Antti Kariola

LO-opiskelija

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Kaavio 1: Espoolaisen yläkoulun rehtorin kaava kevät-juhlapuheen rakentamiseen

